

## O desenvolvimento do pensamento espacial a partir de literatura infantil para estudantes da etapa pré-escolar

*The development of spatial thinking, from children's literature for preschool students*

Samira Santos Macedo<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho considera o pensamento espacial como um conceito ligado à cognição e importante para que os estudantes desenvolvam habilidades espaciais a serem usadas em seus cotidianos. Enfatizando o mesmo dentro de uma perspectiva construtivista, o trabalho destaca a relevância de que o desenvolvimento dessa forma de pensamento inicie desde a infância. De encontro isso, tem em conta a necessidade de que as atividades no início da escolarização sejam lúdicas, assim, tem na literatura infantil um meio de desenvolver essa aprendizagem fluente. Com isso, faz-se uma análise do conteúdo da obra “Se eu fosse um grande gigante”, de Raul Guridi, buscando elementos potenciais para estimular o pensamento espacial dos estudantes da etapa pré-escolar.

**Palavras-chave:** Pensamento espacial. Literatura infantil. Pré-escolar.

**Abstract:** The present work considers spatial thinking as a concept linked to cognition and important for students to develop spatial skills to be used in their daily lives. Emphasizing the same within a constructivist perspective, the work highlights the importance of the development of this form of thinking starting from childhood. In view of this, it takes into account the need for activities at the beginning of schooling to be playful, with children's literature being a means of developing fluent learning. With this, an analysis of the content of the work “If I were a great giant”, by Raul Guridi, is carried out, looking for potential elements to develop the spatial thinking of pre-school students.

**Keywords:** Spatial thinking. Children's literature. Preschool.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Cursa licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa. Participou como bolsista do Programa de Iniciação à Docência entre 2021 e 2022. Foi monitora da disciplina Geografia Escolar, entre maio e agosto de 2022. É bolsista do Programa Residência Pedagógica, desde de novembro de 2022. Atualmente, atua como professora regente de aulas no Ensino Básico do estado de Minas Gerais. Interessa-se por estudos nas áreas de Geografia Escolar e Cartografia Escolar. Orcid: <<https://orcid.org/0009-0005-2706-5220>>. E-mail: [samira.macedo@ufv.br](mailto:samira.macedo@ufv.br).

A discussão acerca do conceito de pensamento espacial, é recente e está inserida nos últimos dez anos (Castellar, 2017). Esta consiste na mobilização do raciocínio sobre o espaço e a sua representação. O pensamento discutido está relacionado aos processos cognitivos e associado ao desenvolvimento da inteligência espacial dentro dos enfoques construtivistas no contexto da didática da Geografia. Considera-se o conceito ligado à cognição, por estimular o pensamento e contribuir para que o indivíduo saia de um nível menor de conhecimento, para um nível maior de conhecimento. O que se pretende com o desenvolvimento do pensamento espacial é que o estudante desenvolva a capacidade de observar, organizar informações, compreender, relacionar, explicar e, logo, aplicar os conceitos. Nesse processo, o indivíduo processa a informação e produz a própria representação cartográfica para sistematizar os conceitos geográficos (Juliasz, 2017).

No entanto, estudos mostram que ao não compreender as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, isto é, medida, área e proporção, como variáveis visuais, torna mais difícil para o estudante compreender as subjetividades presentes nas representações espaciais (Juliasz, 2017). Assim, acredita-se que para se conceber um espaço, é necessário que ocorra a construção de relações espaciais, como por exemplo, imaginar proporcionalmente os elementos (Catrogiovanni, 2012).

Concomitante a isso, o construtivismo piagetiano considera que para que ocorra a assimilação de um novo conhecimento, o indivíduo recorre a estruturas anteriores, ou seja, bases para que esse conhecimento seja consolidado. Considerando assim, que o conhecimento dar-se-á pela construção, ao esperar que os estudantes adquiram o pensamento espacial, é importante que o processo de construção do mesmo inicie desde a pré-escola (Juliasz, 2017), no processo em que a criança começa a desenvolver as primeiras noções topológicas de representação espacial.

No caso do início da escolarização, a criança passa por um processo de ambientação ao novo espaço, que é diferente do familiar. Logo, para

que ela se adapte a esse mundo novo, é importante lhe oferecer atividades lúdicas, práticas e afetivas que contribuam para o seu desenvolvimento. O que se espera é que a criança além de desenvolver a aprendizagem seja amparada por experiências positivas na escola (Martins, 2015).

Dentro disso, a literatura infantil apresenta-se como uma possibilidade de recurso metodológico capaz de transitar entre o lúdico e afetivo, contemplando aquilo que é proposto para as crianças no início da escolarização.

Estudos realizados por Paula Juliasz em sua tese dissertação (2012) e tese (2017), mostraram que a literatura infantil tomada como recurso didático, contribuiu para que os estudantes da pré-escola desenvolvessem as noções espaciais topológicas elementares. Ao final, os mesmos adquiriram bases do pensamento espacial que contribuiriam para o desenvolvimento de conceitos geográficos em momentos seguintes da etapa escolar.

Sendo assim, considera-se que há uma potencialidade em literaturas infantis para introduzir o pensamento espacial na educação infantil, no entanto, ainda há uma carência de estudos que contribuam com possibilidades na pré-escola. Por causa disso, pretende-se desenvolver o pensamento espacial, por meio de noções básicas de proporção e distância entre objetos no espaço, presentes no livro “Se eu fosse um grande gigante” de Raúl Nieto Guridi e a sua possibilidade como recurso metodológico de ensino aprendizagem entre crianças de 5 e 6 anos.

### **Justificativa**

O direito educacional da criança é constitucional, proposto pelo art 208, inciso IV 1988. Com base nela, a criança passa a ter assegurado o acesso à educação por meio da creche e da pré-escola até os 5 anos de idade. Depois de dois anos de sua aprovação, a lei foi reiterada pelo

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei nº 8060 de 1990 (Barros, 2015).

A legislação propõe que haja práticas pedagógicas sistematizadas e significativas nas Instituições de Educação Infantil, para contribuir no processo de desenvolvimento da criança (Barros, 2015). Para complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 (Lei nº 9394/96), passou a caracterizar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, esta passa a contribuir como um dos níveis de ensino.

A partir daí, espera-se que a pré-escola desenvolva nas crianças aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social até os seis anos de idade. Além disso, as práticas docentes devem ter como ponto de partida, a concepção de criança como um ser ativo no processo de construção do conhecimento (Barros, 2015). No entanto, pode-se perceber uma incoerência em relação aos textos legais e os conteúdos trabalhados durante o ano letivo com as crianças. Na maioria das vezes, foca-se na alfabetização com atividades de memorização e repetição e, enquanto isso, as necessidades lúdicas são deixadas (Pimentel, 2017).

Dentro disso, o pensamento espacial é uma atividade cognitiva proposta a ser mobilizada desde a educação infantil (Neto *et al.*, 2021). O mesmo pode contribuir para pensar o mundo, seu lugar, suas relações, responder como certos fenômenos ocorrem e como o sujeito pode refletir, criticar e interferir na realidade (Juliasz, 2017). Por conseguinte, essas bases dão sustentação para conceitos mais complexos da educação geográfica. No entanto, há uma carência de suportes teórico-metodológicos para a Educação Básica relacionados ao pensar espacial, o que, de acordo com Juliasz (2019), pode provocar um deslocamento de conteúdo e práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concomitante a isso, estudos mostram que ao não desenvolver as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, torna-se mais difícil ao estudante compreender subjetividades presentes nas representações

espaciais (Juliasz, 2017). Sabendo disso, o estudo proposto neste trabalho, busca estimular o desenvolvimento cognitivo, explorando as noções de proporção e distância entre crianças de cinco e seis anos (Teixeira, 2014). Isso por meio da ferramenta lúdica que é a literatura infantil.

Através da Literatura Infantil é possível conduzir as crianças à descoberta do mundo, onde a ficção mistura-se com a realidade. Pode-se por meio dela criar incógnitas e tentar descobri-las, aguçando a curiosidade. A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa como atividade agradável e que proporciona interação e partilha de ideias (Pimentel, 2017).

Destaca-se também que a leitura de histórias é uma atividade apreciada pelas crianças entre 0 e 6 anos de idade, assim, o educador pode partir destas práticas para tornar os momentos educativos em momentos atraentes. Além disso, é um meio de muitas reflexões, sabendo que o educador e o educando podem ir além do que as páginas registram (Pimentel, 2017).

## **Metodologia**

O presente artigo teve como metodologia a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, apud Santos, 2012), o método de análise de conteúdo é dado pela investigação daquilo que encontra-se por trás das palavras. Propõe-se que no primeiro contato o analisador faz uma “leitura flutuante”, isto é, uma explicação antecipada dos fenômenos observados. Logo, faz-se uma exploração do material por meio da codificação dos dados, isso de modo sistematizado. A codificação pode ser interpretada como um tema específico, ou um recorte, que se busca na no conteúdo. Já na fase da interpretação dos dados, retorna-se ao referencial teórico para embasar as análises e dar sentido às interpretações. Assim, por meio desse método, o presente trabalho buscou na obra “Se eu fosse um grande

gigante” codificar temas que podem estimular o desenvolvimento do pensamento espacial em crianças do pré-escolar.

## Resultados e discussão

O pensamento espacial consiste em uma forma de pensar abrangendo três elementos: conceitos espaciais, processos de raciocínio e representação espaciais (National Research Council, 2006). Por meio dele o indivíduo passa a ter a habilidade de explorar tamanho, direção e posição no espaço, para que interprete e compreenda os objetos, classificando-os e organizando-os de acordo com suas propriedades (Pimentel, 2017).

O marco da discussão sobre o pensar espacial é recente, e sua predominância está em trabalhos elaborados por países de língua inglesa, isso a partir de 1990, com destaque aos Estados Unidos da América (EUA), que constituiu-se como uma referência à temática *Spatial Thinking*, isto é, pensamento espacial. A discussão da aplicação desse tipo de pensamento começa a aparecer no currículo básico na mesma década e é ampliado no século XXI (Neto, 2021).

Os estudos focam-se na relevância de desenvolver esse pensamento na vida cotidiana dos estudantes, desde atividades simples às mais complexas. Assim, o pensamento espacial é composto por um conjunto de habilidades cognitivas de deslocamento, direção e distância, organização de objetos, localização, noções de estreito, largo, lateralidade, dimensionalidade, continuidade, proximidade e separação (Neto, 2021).

Embora o pensar espacial esteja presente em discussões de diversas áreas do saber, como a Arquitetura, as Artes ou a Psicologia, o que o diferencia dentro da geografia é o objeto de estudo, sendo o espaço geográfico, socialmente constituído como um sistema indissociável de objetos e ações em movimento entre sociedade-natureza (Santos, 2002). Assim, dentro da geografia, o pensamento espacial deve propor as bases para o pensamento geográfico.

No entanto, é importante destacar que mesmo buscando o desenvolvimento do pensamento geográfico, ou raciocínio geográfico, do espaço complexo, o pensamento espacial ainda não se preocupa com análises de conceitos específicos, e sim busca dar bases à formação desses conceitos. Ou seja, entende-se que o pensamento espacial não é uma unidade a ser ensinada, é um meio pelo qual se alcança habilidades para construir conhecimento.

Nos diálogos sobre pensamento espacial, dominam as visões de ser esta uma atividade cognitiva a se desenvolver desde a educação infantil, primeiro pelo pedagogo e, logo, pelo professor de Geografia, que conduzirá as habilidades desse pensamento em raciocínio geográfico por meio de conceitos específicos.

Gardner (2002), psicólogo cognitivo educacional, ressalta a existência de múltiplas inteligências e dentre elas encontra-se a espacial. Esta última seria a capacidade de construir um modelo mental do mundo em dimensão espacial e ser capaz de operá-lo. Dentro disso, ele é dado por um conjunto de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio. Isto é, capacidade de construir estruturas mentais imaginando cenas sem ter que estar lá.

O autor considera que essa forma de pensamento é importante para a orientação em várias localidades, conhecimento de objetos e cenas quando estão em seus ambientes originais ou quando em circunstâncias em que a apresentação original foi alterada e no processo de representação gráfica (reprodução bidimensional ou tridimensional das cenas do mundo real).

Outrora, o mesmo autor percebeu que embora a centralidade da inteligência espacial em adultos tenha sido reconhecida por alguns pesquisadores, pouco foi estudado o desenvolvimento desse conjunto de capacidades em crianças, à exceção dos estudos de Jean Piaget.

Assim, para conduzir os estudantes a pensar espacialmente, é necessário desenvolver ou aprimorar noções de escala, orientação,

localização e alternância, tendo como foco o raciocínio em suas espacialidades (Neto, 2021), dados por habilidades para perceber, combinar e transformar. Para desenvolvê-lo estrutura-se problemas e busca-se soluções para eles, semelhante ao modelo de construção científica, mas em modelos introdutórios. Para Juliaz (2019), é proposto que as noções espaciais sejam mobilizadas na infância de tal modo que a criança possa desenvolver o pensamento espacial e, logo, tornando-se mais complexo quando relacionado aos conhecimentos sistematizados na escola.

Dentro da teoria da Epistemologia Genética, Piaget dedicou-se a responder um questionamento central: como um sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento? Embora não tenha realizado estudos propriamente na área da educação, estava focado no desenvolvimento mental, isto é, nas estruturas lógicas da inteligência e do conhecimento no indivíduo. Por conseguinte, considerou ser este um processo infinito, onde estruturas operatórias se relacionam e formam novas estruturas, sendo que as novas abarcam as anteriores. Assim, para Jean Piaget, a inteligência humana é um processo de construção (Montoito, 2012).

Na perspectiva piagetiana, toda vez que o sistema cognitivo entra em contato com algo novo, recorre a estruturas anteriores de conhecimentos já constituídos como auxílio fundamental na construção de um novo conhecimento, sendo este o processo de assimilação. No entanto, quando o sistema não encontra esquemas anteriores que o permitam desenvolver a interpretação, ocorre o desequilíbrio, pois surgem lacunas (Godoi *et al.*, 2021). Nesse contexto de lacunas, o organismo passa por um processo de equilíbrio. Isto é, uma reestruturação para adaptar-se àquele conhecimento.

Já em relação a construção das relações espaciais, Piaget e Inhelder (1993) ressaltam que se processam em dois planos distintos, sendo eles o perceptivo e o plano representativo e a passagem de um para o outro é dado por um processo de pensamento (significado) e o desenho

(significante). Isto é, primeiro a criança imagina e depois produz a representação gráfica. Com isso, o espaço perceptivo se constrói em uma ordem que se inicia com as relações topológicas, depois, evolui para as relações projetivas (ponto de vista) e euclidianas (relações de medidas métricas, proporcionalidade, coordenadas). Com isso, os autores propõem que o espaço representado evolui seguindo a mesma ordem do desenvolvimento das estruturas mentais. Quando uma criança produz um desenho, ela está desenvolvendo a sua percepção sobre o espaço no papel.

Piaget analisou que no primeiro estágio, o topológico, os objetos são produzidos isoladamente, ou seja, não formam conjuntos. Passando para o estágio das relações espaciais projetivas, a criança adquire a capacidade de relacionar os objetivos uns aos outros. Já, no estágio seguinte, euclidiano, o indivíduo passa a adquirir as noções de comprimentos e distâncias mais complexas (Teixeira *et al.*, 2014). Então, para que o indivíduo chegue às noções complexas, é necessário que as demais estejam estabelecidas.

Apesar de as noções com medidas serem precisas após os nove anos de idade, a criança vive envolvida com essas noções ao comprar, por exemplo, o tamanho com os colegas ou tem consciência que não alcança um objeto que está mais alto que ela. Esta é uma construção informal do conceito de medida e leva a compreensão da ideia de distância que surgirá com as relações euclidianas. Nesse contexto, a criança vai passando os objetos do espaço para o plano (Montoito, 2012).

Considerando que a construção do conhecimento, segundo Piaget, dar-se-á de modo construtivo e pelo equilíbrio entre conhecimentos anteriores e a assimilação dos novos conhecimentos a eles, acredita-se que quando as bases para o pensamento espacial são desenvolvidas desde a pré-escola, o indivíduo encontrará uma facilidade maior em pensar espacialmente quanto comparado a estudantes que não passaram por esse processo. Isto pois o estudante sem bases anteriores, precisará passar por uma reestruturação cognitiva, pelo processo de equilibração e

acomodação. Já no caso do estudante com bases anteriores, a assimilação ocorrerá mais facilmente.

Dentro disso, o presente trabalho pretende estimular o pensamento espacial entre cinco e seis anos, na etapa pré-escolar, tendo como recurso metodológico a literatura infantil “Se eu fosse um grande gigante”, de Guridi (2018). Acredita-se que a obra possui potencial para se desenvolver as bases de proporção dos objetos no espaço. Isso pois tendo como ponto de partida a história de um menino que ao se comparar com a formiga, imaginou que a para ela ele seria um grande gigante, a literatura trás comparação de tamanhos e distâncias que podem adentrar no imaginário das crianças e levá-las a refletoras sobre o espaço real.

Busca-se, assim, explorar uma metodologia que potencialize essa passagem cognitiva e o desenvolvimento infantil, tendo como meio facilitador a literatura infantil. Acredita-se que este é um recurso pelo qual a criança pode conhecer o mundo em que vive e compreendê-lo. Além disso, de forma lúdica, pois há uma representação do real através do simbólico. Por meio dela, pode-se desenvolver condições de aprendizagem fluentes (Ferreira *et al.*, 2012).

Em sua dissertação, Paula Juliasz (2012), explorou as relações topológicas por meio da obra “A Pirilampéia e os dois meninos de Tatipurum”, onde há um planeta imaginário de formato redondo e dois personagens que vivendo em lados opostos dele, a trama gira em torno do questionamento de quem estaria embaixo e quem estaria em cima. Ao final das flexões com as crianças, em torno da ficção concluiu-se que em um planeta redondo não existe embaixo e em cima, dando bases para, logo, pensar que no Planeta Terra também não existe.

Outrora, em sua tese (2017), mostrou usou a obra “O que há debaixo da cama”, trouxe a imaginação questionamentos do que havia embaixo da cama, aguçando a curiosidade para que em momentos posteriores introduzir tópicos em geografia, como os estudos de perfil de solos. Ambas pesquisas foram desenvolvidas com crianças na etapa pré-escolar e a

literatura infantil mostrou-se eficiente para levar as crianças a reflexões, questionamentos e formação de pensamentos, isto é, eficaz para desenvolver o pensamento espacial nas crianças.

A literatura infantil além de sua natureza linguística, trata de assuntos e temas humanos, em relação a vida, sentimentos, afetos e vivências. Ainda que apresentadas em forma de personagens, refletem sobre a realidade. Outra característica da literatura é a forma expressiva em imagens verbais que são capazes de criar imagens mentais em seus leitores e ouvintes (Da Costa, 2007).

A contagem de histórias infantis, cria um ambiente propício para exercitar a imaginação, gerando um ambiente em que os personagens, o ambiente narrado, os objetos, os sons se aproximam da realidade das crianças e servem para que elas possam relacioná-los com o cotidiano, isto é, mostrando a elas como lidar em situações do dia a dia (Martins, 2015).

A literatura “Se eu fosse um grande gigante”, de Raul Guridi (2018), foi escrita para crianças entre zero e cinco anos de idade, por causa disso, enquadra-se na etapa pré-escolar. Além disso, no presente trabalho é tida como um recurso metodológico lúdico que pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento espacial. Isso pois ao encontrar-se com uma trilha de formigas, o personagem da história passa a comparar-se com alguns elementos no espaço. Além de em meio a ficção imaginar situações para brincar, a criança pode desenvolver o pensamento sobre os elementos no espaço e os seus respectivos tamanhos e distância, como variáveis visuais. A seguir, são analisados alguns trechos da obra e suas potencialidades como estímulo para o pensamento espacial.

Hoje eu dei de cara com uma trilha de formigas  
Então pensei, para elas eu sou enorme  
Não, mais que enorme, um grande gigante  
Já imaginou? (Guridi, 2018)

Se eu fosse um grande gigante, eu abraçava bem forte as  
montanhas que vivem sozinhas no horizonte (Guridi, 2018)

Se eu fosse um grande gigante, eu me transformava em um morro para as aves do bosque (Guridi, 2018)

Se eu fosse um grande gigante, eu tirava da neblina, todos os barcos perdidos nos mares (Guridi, 2018)

Se eu fosse um grande gigante, eu tirava foto dos turistas lá no alto do corcovado (Guridi, 2018)

Em primeiro lugar, no trecho de comparação entre o menino, um morro e as aves, a criança pode ser induzida a refletir que existe uma diferença significativa de tamanho entre esses elementos. Na relação entre o tamanho da formiga e o menino, podem ser estimuladas as primeiras noções de ampliação e redução, ainda como variável visual. Isso pela problematização da visualização da formiga que não pode ter os seus detalhes vistos a olho nu, no entanto, um registro fotográfico, por exemplo, pode fazer um ampliação da mesma, tornando isso possível.

Outrora, pensar as montanhas e o quanto se precisaria ser maior para abraçá-las, dá base a um futuro estudo sobre altitudes, em um momento que as variáveis são transformadas em numéricas.

Por conseguinte, pode-se fazer um esforço de dar um tamanho ao gigante da ficção pelas características citadas: maior do as aves, já que elas podem pousar nele, maior do que os barcos, já que ele os resgataria, maior do o corcovado e menor do que o oceano, já que ele pode estar dentro dele.

Se eu fosse um grande gigante, nunca caberia inteiro nas fotografias

Se eu fosse um grande gigante, eu brincava de trocar as nuvens de lugar (Guridi, 2018)

Se eu fosse um grande gigante, contava para a lua muitas histórias sobre a Terra

E daria tchauzinho para os trens durante muito tempo, até eles sumirem no infinito (Guridi, 2018)

Nos trechos que referem-se a trocar as nuvens de lugar, contar histórias para a lua e despedir-se dos trens durante muito tempo, podem

ser trabalhadas as noções de distância. Isso ao passo que as crianças podem refletir sobre quão cumprido precisaria ser um gigante que alcançasse as nuvens ou a lua e deduzir que um objeto maior pode ser observado por uma distância longa, quando comparado a um objeto menor do que ele, esse objeto menor, poderia ser o menino em tamanho normal observando o mesmo trem.

Por conseguinte, o trecho em que o personagem imagina não ser possível ser fotografado se fosse um grande gigante, induz, por um lado, a reflexão dos estudantes em relação às ampliações e diminuições feitas por uma fotografia. Para isso, pode-se recorrer a imagens de grandes montes e levá-los a pensar que isso é possível, mas é necessário um distanciamento significativo do objeto a ser registrado. Outrora, levá-los a campo para registro fotográfico de objetos de diferentes tamanhos e o distanciamento necessário para se ter precisão na imagem. Com isso, o professor estará direcionando os estudantes a criação de problemas e busca por soluções. Além disso, esses exercícios também podem ser base para futuramente compreender o uso de escalas nas imagens de satélite e planisférios do mundo.

### **Referências bibliográficas**

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *Acta Geográfica*, p. 160-178, 2017.

DA COSTA, Marta Moraes. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Editora Ibpx, 2007.

DE ALMEIDA, Rosângela Doin. *Cartografia escolar*. Editora Contexto, 2011.

DE GODOI, Guilherme Aparecido et al. A teoria piagetiana da representação do espaço e a cartografia escolar: o que as pesquisas informam?. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 3, p. 24997-25015, 2021.

DE OLIVEIRA, Livia. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. *Sociedade & natureza*, v. 17, n. 33, p. 105-117, 2005.

DOS SANTOS, Fernanda Marsaro. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. 2012.

FERREIRA, Fernanda; PRETTO, Valdir. A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. In: XVI Jornada Nacional de Educação-Educação: território de saberes. 2012. p. [http://jne.unifra.br/?page\\_id=91](http://jne.unifra.br/?page_id=91).

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas: com uma nova introdução especialmente escrita para esta edição. Artes Médicas Sul, 2002.

GURIDI, Raul Nieto; Se eu fosse um grande gigante. 2018.

PIMENTEL, Juliana Helena Alvoeiro. A importância das histórias no Pré-Escolar. 2017. Tese de Doutorado.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. O uso da literatura infantil no ensino de Geografia nos anos iniciais. *Geo Uerj*, n. 27, p. 64-79, 2015.

MONTOITO, Rafael; LEIVAS, José Carlos Pinto. A representação do espaço na criança, segundo Piaget: os processos mentais que a conduzem à formação da noção do espaço euclidiano. *Vidya*, v. 32, n. 2, p. 15, 2012.

NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz; DE SOUSA, Maria Solange Melo; DOS SANTOS

SILVA, Juanice Pereira. A Contribuição do Pensamento Espacial no Desenvolvimento do Pensamento Geográfico de Alunos do Ensino Fundamental. *Revista Educação Geográfica em Foco*, v. 5, n. 10, 2021.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. PENSAMENTO ESPACIAL E INICIAÇÃO CARTOGRÁFICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO. *Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia*, v. 17, n. 1, p. 245-255, 2019.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Tempo, espaço e corpo na representação espacial: contribuições para a educação infantil. 2012.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRASIL et al. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. Tomada de consciência: possibilidade de prevenção de dificuldades na construção do espaço topológico em alunos de educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, v. 30, n. 93, p. 177-188, 2013.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A representação do espaço na criança. 1993.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. O uso da literatura infantil no ensino de Geografia nos anos iniciais. Geo Uerj, n. 27, p. 64-79, 2015.

MONTOITO, Rafael; LEIVAS, José Carlos Pinto. A representação do espaço na criança, segundo Piaget: os processos mentais que a conduzem à formação da noção do espaço euclidiano. Vidya, v. 32, n. 2, p. 15, 2012.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. Terra Livre, n. 2, 1987.

TEIXEIRA, Christiano Correa; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Orientação e lateralidade: uma proposta à luz da epistemologia genética. Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul, v. 2, 2014.

