

# PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE REGIÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA ELABORAÇÃO DE MAQUETE

RÊGO, Nicéia de Jesus Ferreira<sup>1</sup>; LOPES, Claudivan Sanches<sup>2</sup>; SANTIL, Fernando Luiz de Paula<sup>3</sup>

**RESUMO:** Discutimos, neste trabalho, os resultados de uma oficina pedagógica desenvolvida com alunos do quarto ano de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Maringá, cujo objetivo principal foi apresentar uma proposta metodológica para trabalhar o conceito geográfico de região com alunos do Ensino Fundamental por meio da construção, observação e análise de maquete. Subsidiados por autores que contemplam essa temática (CORRÊA, 2003; GOMES, 1986; CAVALCANTI, 2003; CASTROGIOVANNI, 2007), destacamos as potencialidades desse tipo de proposta pedagógica na edificação de um ensino de Geografia mais significativo e atrativo para os alunos. No Ensino Fundamental é importante discutir o conceito de região e regionalização de modo mais concreto e didatizado relacionando, a vivência do aluno com a teoria estudada.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Região; Maquete; Ensino Fundamental.

## METHODOLOGICAL PROPOSAL TO THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF REGION IN ELEMENTARY SCHOOL THROUGH THE MOCKUP'S ELABORATION

**ABSTRACT.** In this research we discuss the results of a pedagogical workshop developed with the academicians from the fourth grade of the graduation in Geography from Maringa's State University, which the main objective was show a methodological proposal to work the Geographic's concept of region with the students of the elementary school through the construction, observation and analysis of mockups. Based on authors that contemplate this thematic (CORRÊA, 2003; GOMES, 1986; CAVALCANTI, 2003; CASTROGIOVANNI, 2007), we stand out the potentialities on this kind of pedagogic proposal in the edification of the Geography's teaching more significant and attractive to the students. On the Elementary School is important to discuss the concept of region and regionalism more didactical and concretely, relating the student's experiences with the theory studied.

**Keywords:** Geography's Teaching; Region; Mockups; Elementary School.

---

<sup>1</sup>Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [niceiajfr@hotmail.com](mailto:niceiajfr@hotmail.com).

<sup>2</sup>Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [claudivanlopes@gmail.com](mailto:claudivanlopes@gmail.com).

<sup>3</sup> Professor do Curso de Engenharia de Agrimensura e Cartográfica - IG/UFU - Campus Monte Carmelo. E-mail: [santilflp@gmail.com](mailto:santilflp@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

O conceito de região, juntamente com os conceitos de espaço, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar, formam os conceitos basilares para a Geografia e fundamentais para a promoção e desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno. O conceito de região e a divisão regional do Brasil é, geralmente, trabalhado em sala de aula por intermédio de mapas que representam a divisão regional do Brasil em regiões homogêneas, proposta pelo IBGE em 1967. No entanto, somente por meio de mapas prontos, fica difícil para o aluno abstrair o conceito de região e compreender o que é regionalizar. Do nosso ponto de vista, é importante que o estudante vivencie intensamente o processo de regionalizar para construir o conceito de região. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir os resultados de uma oficina pedagógica desenvolvida com alunos do quarto ano do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Maringá, cujo objetivo foi apresentar uma proposta para construção do conceito de região por meio de uma representação cartográfica, ou seja, a maquete como ferramenta didática. Buscamos desmistificar a ideia de que dentro de uma região não existem diferenças acentuadas e, ainda, discutir a divisão regional do Brasil.

A divisão do território brasileiro em regiões geográficas mais conhecida é a divisão em cinco macrorregiões: Região Norte, Região Nordeste, Região Sudeste, Região Sul e Região Centro-Oeste, não é necessariamente a melhor, porém a mais utilizada. Esta é a divisão oficial do IBGE, baseada em critérios político-administrativos. Esta divisão foi a que utilizamos para a construção das maquetes regionais.

O artigo divide-se em duas partes, inicialmente apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de região, buscando por intermédio das reflexões de Cavalcante (2003), Castrogiovanni (2007), Correa (2003), Gomes (1995), Lacoste (1929), Lencioni (1999), Vesentini (2003), Santos (1985 e 2003), Paraná (2008) a apropriação de uma base teórica. Na sequência, descrevemos e discutimos os resultados de uma proposta e implementação de construção de representações cartográficas regionais do Brasil por meio da produção de maquetes baseada na sugestão de Simielli (1991). Como já destacamos, objetivamos propiciar aos acadêmicos participantes da oficina, reflexões sobre uma prática pedagógica já tradicional no ensino de Geografia que visa explicar, de modo atraente e lúdico, o conceito de região e de regionalização do território brasileiro aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, série na qual, normalmente, este conteúdo é trabalhado. Para a autora Simielli (1991), no ensino fundamental é possível trabalhar com aulas práticas aliando-se à teoria, aproximando os estudantes da realidade vivenciada, visto que estamos trabalhando com os futuros professores.

## O ENSINO DE GEOGRAFIA E O CONCEITO DE REGIÃO

O pensar geográfico contribuiu para a contextualização dos próprios estudantes como cidadãos do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vivem, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, [...] *indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais* (CAVALCANTI, 2003, p. 11).

Antes de qualquer coisa, é importante ensinar aos estudantes os conteúdos considerados relevantes para compreender a espacialidade atual, no entanto, mais que conteúdos, é necessário também, ensinar-lhes modos de pensamento e ação, ou seja, por meio de atividades proporcionadas nas aulas, por meio do trabalho com os conteúdos, os professores devem propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades que, segundo Cavalcanti (2003), devem desembocar em

Uma atitude indagadora diante da realidade que se observa e se vive cotidianamente; uma capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos em um contexto socioespacial; a consideração de que os objetos estudados têm diferentes escalas, ou seja, levar em conta suas inserções locais e globais; a consideração de que há uma multiplicidade de perspectivas e tipo de conhecimento; uma compreensão de que conhecer é construir objetivamente a realidade; uma percepção de que há cada vez mais temas polêmicos; uma compreensão de que os fenômenos, os processos e a própria geografia são históricos; uma convicção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão constitutiva da realidade (CAVALCANTI, 2003, p. 34).

Para pensar sobre aspectos metodológicos do ensino de Geografia, tendo em vista o que já foi exposto, o primeiro passo é colocar o aluno como centro e sujeito do processo de ensino para, a partir daí, refletir sobre o papel do professor e da Geografia, que são elementos igualmente fundamentais no contexto didático (CAVALCANTI, 2003).

Nesse ponto, cabe reafirmar a importância da geografia escolar para a formação dos estudantes. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas tem uma dimensão espacial; os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido (CAVALCANTI, 2003).

O termo região é bastante utilizado na análise geográfica e na prática cotidiana, além de ser, convencionalmente, conteúdo de trabalho com o Ensino Fundamental, em especial o 7º Ano (o conteúdo programático desse ano geralmente diz respeito ao estudo regional do Brasil).

Segundo Gomes (1995), o termo região deriva do latim *regio*, que se refere à unidade político-territorial em que se dividia o Império Romano. Sua origem está no verbo *regere*, governar, o que atribuía à região, uma conotação extremamente política, associada ao interesse do Estado Romano.

O termo região, portanto, vem sendo utilizado desde a Antiguidade, como, por exemplo, no Império Romano, mas foi na escola Francesa, no século XX que se diferenciou da ideia de região natural, sendo que a região geográfica iria de certa forma explicar como se dava a organização política e territorial do mundo denominando poder sobre o território.

A formulação científica do conceito de região ocorreu somente no século XIX, quando a ciência geográfica foi institucionalizada, sendo o conceito de região elaborado pelas primeiras correntes geográficas (o determinismo e o possibilismo), que ficou conhecido como a linha tradicional da geografia. Destacavam-se nesse período dois conceitos de região: a região natural e a região geográfica. Na corrente determinista, destaca-se o conceito de região natural que, como explica Corrêa (1986, p. 23-24),

[...] é entendida como uma parte da superfície da Terra. [...] caracterizada pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros elementos que diferenciam ainda mais cada uma destas partes. Uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se interligados e são interagentes.

No Possibilismo considerada de modo diferente, a questão da região não é concebida como região natural, mas é sua influência sobre o homem que domina o temário dos geógrafos possibilistas. A região é concebida como sendo por excelência a região geográfica, uma região humana vista na forma da Geografia regional.

A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso, componentes humanos e natureza [...] assim concebida é considerada uma entidade concreta, palpável, um dado com vida, impondo, portanto uma evolução e um estágio de equilíbrio (CORRÊA, 1986, p. 28-29).

A região definida por Vidal de La Blache e seus discípulos tem seus limites determinados por diversos componentes: uma fronteira pode ser o clima, outra o solo, outra ainda a vegetação. La Blache pensou as divisões regionais na França como se tivessem "individualidade" e "personalidades" próprias. Este modelo foi seguido por vários geógrafos seguidores das teorias de La Blache.

Lacoste (1988) faz uma crítica à Geografia Regional que Vidal de La Blache defendia. Ele coloca a divisão regional de La Blache como um modo de ver as coisas, fruto

do talento daquele que pintava esse "quadro geográfico da França". Pois para La Blache as regiões eram divididas de acordo com os aspectos físicos naturais. Mas para Lacoste (1988) não era mais suficiente estudar separadamente o relevo, o clima, a vegetação e a população para entender o espaço, pois considerava importante o estudo das diferentes "regiões" e como elas se correlacionam. Para este autor, cada uma das regiões é como um conjunto contendo outras regiões.

Região é uma forma espacial de organização política (etimologicamente região vem de *regere* isso é dominar, reger), os geógrafos acreditam na ideia de que região é um dado quase eterno, produto da geologia e da história. Os geógrafos, de algum modo, acabam por naturalizar a ideia de região: não falam eles das regiões calcáreas, de regiões gramíticas, de regiões frias, de regiões florestais? Eles utilizam a noção de região, que é fundamentalmente política, para designar todas as espécies de conjuntos espaciais, quer sejam topográficos, geológicos, climáticos, botânicos, demográficos, econômicos ou culturais (LACOSTE, 1988, p.63).

A concepção de autonomia regional chegou ao fim após a Segunda Guerra Mundial, pois não dava conta de explicar a nova Ordem Mundial. No Brasil, o conceito de região passou por vários estágios e uma longa trajetória, estando relacionado ao poder, intervenção de capital e organização. Em 1980, este conceito passou a ser ensinado nas salas de aulas; agora, a região era vista de forma descritiva e compartimentada, estudadas uma a uma separadamente sem inter-relações.

Na Nova Geografia, a região é discutida em um novo contexto, diferente do Determinismo Ambiental e do Possibilismo, é fundamentada como um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares (CORRÊA, 1986).

Segundo Corrêa (2003) na Nova Geografia, a região foi dividida em estudos de tipologia e divisão regional. No primeiro caso, o processo de divisão regional pode se definir uma tipologia, tal como fizeram Hubertson e Koppen ou se chegar a uma segmentação da superfície da terra em regiões. No segundo caso, a região torna-se uma classe de área constituída por diversos indivíduos similares entre si.

Segundo Cavalcanti (2003), nesta concepção, a região é um instrumento de divisão do espaço seguindo determinados critérios pré-definidos, a cada critério se constituía uma divisão do espaço. Não se postulando, assim, a existência concreta e objetiva de regiões na superfície terrestre.

Os geógrafos críticos concordam que nesse período o conceito de região não era definido, nem discutido com critérios científicos, mas sim de acordo com critérios que interessavam aos planejamentos estatais e à intervenção do capital sobre determinada área.

Nas ultimas décadas, o conceito de região, da “Geografia Tradicional” e da “Nova Geografia”, tem sido questionado e, em consequência, são propostos novos entendimentos.

Os seguidores da Geografia Crítica declaram que a Geografia Tradicional possuía um “conceito obstáculo”, pois impedia a compreensão das relações socioespaciais e assumia o papel de sujeito, tornando-se região-personagem histórica que naturalizava as diferenças econômicas, sociais e culturais.

Os geógrafos críticos afirmavam que nos países capitalistas, havia uma tendência à homogeneização econômica que anulava as diferenças regionais. Essa homogeneização nunca se completaria no mundo todo, pois o modo de produção capitalista se desenvolve de maneira desigual e combinada e da origem as diferentes regiões econômicas do planeta, nas mais diversas escalas (PARANÁ, 2008).

Para Cavalcanti (2003, p.103), [...] *a região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado.*

Segundo Milton Santos, (1978) se analisarmos o conceito de região diante da globalização da sociedade, podemos perceber que as regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local, sendo assim um produto social. Afirma também que no mundo globalizado onde as trocas são intensas e constantes, a forma e o conteúdo das regiões mudam rapidamente.

Compreende-se o conceito de região na atualidade, como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento entre identidade entre homens e seu território, as políticas praticadas nas regiões, a questão do controle e gestão de um território (GOMES, 1995).

Segundo Corrêa (2003), a superfície terrestre é constituída por diversas áreas as quais são diferentes entre si. Esse conceito se torna bastante complexo visto que as diferenças existentes entre essas regiões são bem expressivas.

Na Geografia Crítica começa a se repensar o conceito de região, vários autores vão discutir o termo região, referente aos antigos conceitos que eram empregados na Geografia Tradicional e na Nova Geografia. Determina-se então a região como uma estrutura já formada onde já ocorreu o processo de regionalização e territorialização, contendo nesse espaço uma cultura natural ou material definida.

Com a industrialização e a expansão das redes de transportes no século XX aliadas às trocas de mercadorias entre diversas regiões, as áreas ocupadas passaram a ser

um espaço integrado, tornando suas economias regionais voltadas para o mercado externo.

A atual divisão regional do Brasil em cinco macrorregiões (a mais conhecida das divisões regionais do Brasil): Região Norte, Região Nordeste, Região Sudeste, Região Sul e Região Centro-Oeste, foi elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e 1967. Baseada em critérios político-administrativos, os limites de cada região, coincidem com as fronteiras estaduais. Essa divisão em macrorregiões é bastante utilizada, devido os dados estatísticos do IBGE serem organizados levando em conta esta divisão.

## TRABALHANDO REGIÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao trabalhar com os estudantes em sala de aula é importante conceituar região e regionalização deixando claro os objetivos da divisão regional do IBGE, que tem caráter importante na organização dos dados estatísticos que servem de parâmetros para a divisão política administrativa do Brasil.

De acordo com Castrogiovanni (2007, p.25), *O processo de regionalizar está ligado a ideia de agrupar em um espaço; pessoas, vegetais, animais, paisagens, habitações e outras variáveis em um determinado subespaço.* O estudante tem o primeiro contato com o termo no Ensino Fundamental, porém necessitando de discussão, aprofundamento e “encanto” pedagógico. Para chamar a atenção e despertar o interesse pelo estudo das regiões, o professor necessita apresentar de forma inovadora o conteúdo para não tornar a aula cansativa e entediante. Pois este conceito fará parte da vivência do aluno, porque esta palavra "região" é bastante utilizada no cotidiano das pessoas, por exemplo; é comum as pessoas fazerem referência da região onde nasceram ou onde foram criadas. Mas para o aprendizado do conceito geográfico de região e seus significados, é necessário fazer alguns questionamentos, tais como: como podemos definir uma região? Qual a importância e o significado da região nos estudos geográficos?

São vários os aspectos combinados que criam as diversas porções de espaços, dando origem a diferentes regiões com características diferentes de áreas vizinhas, apresentando sua identidade natural, econômica e cultural. Não são somente as características físicas naturais que identificam uma região.

De acordo com Bellucci (2010), as regiões além dos aspectos naturais e econômicos, distinguem-se uma das outras por apresentarem uma identidade cultural própria, expressa em modos de vida, nos costumes e tradições e no próprio jeito de viver e

nas relações que se estabelecem as relações da sociedade com o meio natural. No Brasil são diversas as identidades culturais existentes. No Sul, por exemplo, temos o modo de vida no pampa gaúcho, a existência do tradicionalismo por parte dos moradores da região, que mantém o apego as tradições e aos costumes dos criadores de gado que chegaram na região em séculos passados.

Segundo Bellucci (2009, p. 121) *A identidade cultural, ao mesmo tempo que serve para caracterizar uma determinada região, também lhe confere uma autenticidade, tornando-a bem mais distinta das demais regiões.* Essa identidade cultural está expressa nos trajes típicos, no hábito de tomar chimarrão e até mesmo no jeito de falar. Outra região do Brasil de destaque é o Vale do Jequitinhonha no Nordeste do Estado de Minas Gerais. Com identidade cultural bastante peculiar, a população que vive nessa região em especial os moradores da zona rural resistem às secas e estiagens prolongadas, sobrevivendo em condições precárias, mantém o apego à religiosidade expressa por intermédio de festas populares.

Um questionamento que o professor deverá fazer aos seus alunos: Qual é o tamanho de uma região? É possível delimitar o espaço em regiões? São questões inquietantes, e cabe ao professor provocar a reflexão de seus estudantes para obterem as respostas.

Segundo Castrogiovanni (2007), o conceito de região já nasce atrelado a ideia de “regionalizar” para exercer o poder político-administrativo sobre uma área e um povo. A construção pedagógica se articula com o ensino da Geografia, que considera o lugar como espaço de vivência, e por meio dos procedimentos operacionais concretos, palpáveis é possível, promover o salto qualitativo necessário à construção do saber de forma mais complexa. Este autor apresenta uma proposta para construir as noções que envolvem o conceito de região e assim discutirmos a divisão regional do Brasil, trabalhando com o tema com os estudantes de forma lúdica, inquietante, que desperte a curiosidade, envolvendo e transformando seu estado intelectual.

A estrutura lógica que leva a compreensão do que seja região envolve a noção de agrupamento, agrupar semelhanças num dado território. Entendemos que o conceito de região está relacionado à noção de homogeneidade e heterogeneidade espacial. A aprendizagem no Ensino Fundamental é favorecida pela prática. Proporcionando a atividade prática com objetivo de levar o aluno ao entendimento que, para se determinar uma região não bastam somente características físicas do local, mas também muitos outros fatores que podem influenciar e determinar a regionalização de um determinado lugar (CASTROGIOVANNI, 2007).

Sugerimos então aos acadêmicos que ao trabalharem com os anos finais do

Ensino Fundamental e Ensino Médio, desenvolvam atividades práticas no decorrer de suas aulas, para propiciar aos estudantes o entendimento do conceito de região e regionalização; instigando-os a estudar as regiões brasileiras, iniciando pela regionalização da própria sala de aula.

### **Desenvolvimento das atividades e construção das maquetes regionais**

As atividades desenvolvidas com os acadêmicos do 4º Ano, do curso de graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Maringá - UEM, correspondem a ações vinculadas à disciplina de Estágio de Assistência à Docência em Geografia, exigência para pesquisadores bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PGE-UEM. A atividade foi desenvolvida em duas etapas.

Na primeira etapa, foram apresentados e discutidos os seguintes temas: região, regionalização e escala cartográfica. Foram utilizados recursos tecnológicos, como: slides, vídeos com passo a passo da construção de maquetes, com a finalidade de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Apresentamos aos acadêmicos o conteúdo teórico dos temas mencionados de acordo com os seguintes autores; Cavalcante (2003), Castrogiovanni (2007), Correa (2003), Gomes (1995), Lacoste (1929), Lencioni (1999), Vesentini (2003), Santos (1985 e 2003), Paraná (2008) e Simielli (1991).

Foi retomado o conceito de região como um dos principais conceitos da ciência geográfica e explicado que o processo de regionalizar está ligado a ideia de agrupar em um espaço pessoas, vegetais, animais, paisagens, habitações e outras variáveis em um determinado subespaço.

O estudante tem o primeiro contato com este termo no Ensino Fundamental, porém há necessidade de discussão, aprofundamento e “encanto” pedagógico. Sendo pertinente discutir esses temas com futuros professores de Geografia. Mas o que é “encanto” pedagógico? De acordo com Castrogiovanni (2007), o “encanto” se revela na habilidade do professor em trabalhar os temas geográficos de forma lúdica e inquietante, despertando a curiosidade do aluno, envolvendo-o e transformando seu estado intelectual. Cabe, portanto, aos professores a tarefa de conquistar os alunos diariamente com dedicação, afeto e autoridade pedagógica. É importante que trilhem sua profissão comunicando ensinamentos prazerosos e criativos para que desperte no aluno a interatividade adormecida.

Apresentamos uma proposta de regionalização para ser realizada com os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental a partir de uma dinâmica embasada nas

orientações de Castrogiovanni (2007) e Simielli (1991) com o intuito de construir as noções que envolvem os conceitos de região e regionalização, considerando a Divisão Regional do Brasil. De acordo com Cavalcante (2003), para trabalhar a construção dos conceitos geográficos no ensino, existe a necessidade de confrontar dois tipos de conhecimentos: o cotidiano e o científico.

Considerando os pressupostos da teoria sócio-construtivista proposta por Vygostsky (1987), o aluno acessa o conhecimento por intermédio da mediação do professor, ou seja, por meio de ações pedagógicas intencionais nas quais destacam-se, o planejamento, a direção e a orientação de situações de aprendizagem.

Cavalcante (2003) destaca que o professor não deve simplesmente transmitir o conhecimento para o aluno, e sim propiciar ao educando ser o sujeito ativo do processo, fazer a relação ativa com os objetivos do conhecimento através de sua atividade física e mental. Ambos deverão atuar em conjunto diante do processo de ensino/aprendizagem.

O saber escolar como menciona Cavalcante (2003, p.138) [...] *é resultado da cultura elaborada cientificamente pela humanidade e considerados relevantes na formação dos alunos*. Mas não se trata de conhecimento pronto e acabado, sempre haverá questionamentos a serem feitos, numa relação de intervenção com o sujeito do conhecimento despertado o entendimento do próprio sujeito; segundo Cavalcante (2003, p. 139).

O ensino/aprendizagem há uma relação de interação entre o sujeito (aluno em atividade) e objetos do conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que possa construir seu conhecimento.

O professor, portanto, é um agente fundamental nesta fase de construção do conhecimento. No ensino de Geografia os conceitos deverão estar inter-relacionados, cabendo ao professor fazer a interação com os alunos favorecendo, assim, a dinâmica do processo.

Para o aprendizado de Geografia é necessária a observação da paisagem, como dimensão da realidade e num segundo momento perceber o objeto problematizado.

Segundo Cavalcante (2003, p. 146) [...] *através de uma observação direta do lugar de vivência do aluno ou de uma observação indireta de uma paisagem representada, pode fornecer elementos importantes para a construção do conhecimento referente a espacialidade nela materializada*.

Outros conceitos que o professor deverá explorar são os de território, região, natureza, sociedade e lugar para que o educando possa fazer a relação com o espaço vivido, propiciando o entendimento destes conceitos e reflexão sobre sua posição social e

seus questionamentos a cerca da sociedade a qual está inserido.

Cavalcante (2003, p. 149) relata que [...] *a construção dos conceitos de natureza e de sociedade, por exemplo, deve ter como referência inicial a prática vivida pelo aluno e os significados por ele atribuídos cotidianamente aos conceitos.*

O conceito de região está atrelado à ideia de poder, dominação, porém no ensino desse conceito o professor trabalhará com outros conceitos geográficos como o de território e de lugar. Ao abordar a temática em sala de aula iniciará pelo território, explorando e exemplificando o lugar partindo do local para o global, sendo este território dividido em regiões, exemplificando a divisão regional do Brasil constituída oficialmente pelo IBGE, a divisão geoeconômica (complexos regionais), trabalhando juntamente o com este conceito a regionalização do espaço em diferentes escalas de análise (local, regional, nacional e global) utilizando os produtos cartográficos.

O aluno, ao construir o conhecimento geográfico, deverá ter claro que os conceitos que os estruturam fazem parte do seu cotidiano, ou seja, fazendo parte do dia a dia, caberá ao professor esclarecer como o aluno esta inserido neste processo de conhecimento, favorecendo o entendimento das inter-relações destes conceitos com o cotidiano.

O conceito de região foi trabalhado atrelado a ideia de “regionalizar” para exercer o poder político-administrativo sobre uma área e um povo. No Brasil, as regiões foram construídas ao longo da história, resultado da ação do Estado, em 1945 foi criada a primeira divisão regional do Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística IBGE, e na década de 1980, do século passado, foi elaborada a atual divisão regional do Brasil.

Considerando que a aprendizagem no Ensino Fundamental é favorecida pela prática; foram apresentadas aos acadêmicos várias atividades práticas e dinâmicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula com seus futuros alunos, como: regionalizar a sala de aula com auxílio de barbante, utilização de quebra-cabeça das regiões e estados brasileiros e jogos educativos com motivação geográfica.

Trabalhamos também o conceito de escala geográfica e escala cartográfica. Primeiramente questionando o que é escala? Como proceder para o aluno, efetivamente, compreenda o seu significado? 1/250.000, ou seja, 1 cm do mapa é igual a 250.000 cm no terreno.

Relatamos a possibilidade de representar a sala de aula em escala menor como a construção desta representação por meio da utilização de uma caixa de sapatos. Considerando que quanto menor a escala maior o grau de dificuldade de registramos e entendermos o espaço geográfico.

O objetivo é mostrar que há uma utilidade nas tarefas desenvolvidas em sala e que muitas vezes os alunos questionam o porquê estamos estudando isso? Para nós professores cabe proporcionar o entendimento da teoria aliando a prática por intermédio das representações.

Apresentamos também aos acadêmicos duas miniaturas de carros (brinquedo), sendo trabalhado a escala de representação 1:32, discutimos a veracidade da informação presente na miniatura, porém considerando ser uma réplica para colecionadores acredita-se ser verídica, mas efetuado as medições nos carros de tamanho real é possível verificar a veracidade desta informação, mostramos que mesmo com um brinquedo é possível o professor colocar em prática a teoria estudada.

Na segunda etapa, propusemos a construção de algumas representações cartográficas para mostrar aos futuros professores de Geografia que com este produto cartográfico é possível enriquecer o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Primeiramente disponibilizamos todo o material a ser utilizado aos acadêmicos para a construção das maquetes, trabalhariam em duplas, visto que o 4º Ano era uma turma pequena com apenas onze alunos, optamos em construir uma representação cartográfica do Brasil, dividimos os acadêmicos em quatro duplas e um trio, cada dupla e o trio construiria uma região de acordo com a divisão geopolítica regional do IBGE, desta forma ficou divididos como; Região Norte, Região Centro-Oeste, Região Sul, Região Sudeste e Região Nordeste.

Com objetivo de auxiliar os futuros professores a proporcionarem aos seus futuros educandos a compreensão do real por meio de uma representação cartográfica, permitindo abstração e entendimento das formas físicas do relevo e da hidrografia brasileira, para posteriormente desenvolver análises do território brasileiro, considerando os aspectos naturais e a influência antrópica ao meio.

As etapas da construção realizamos da seguinte forma: O mapa utilizado como fonte é o mapa físico que está no Geoatlas - Simielli (1990), ampliando em papel A3 cada região brasileira, com a finalidade de construir cada região separadamente para no final do trabalho encaixar uma região a outra e formar o território brasileiro.

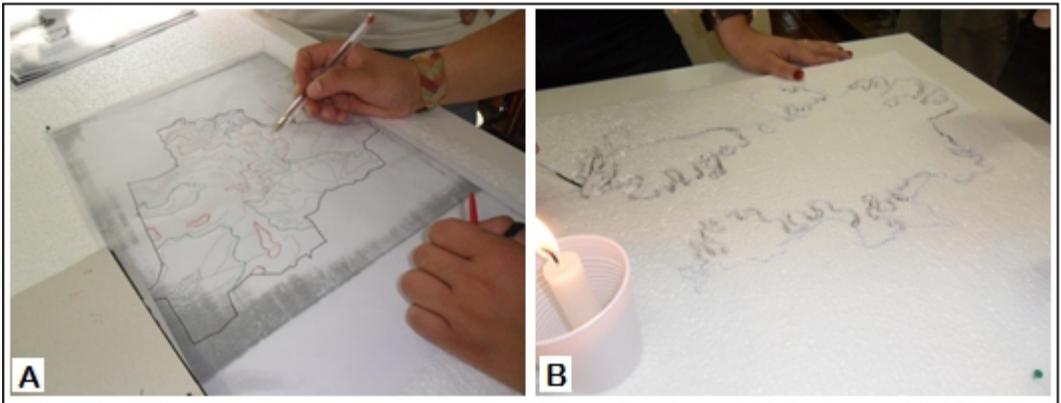
Para a construção das maquetes utilizamos alguns materiais como; isopor, papel carbono, papel vegetal e as tintas.

A maquete proposta para o grupo construir foi de isopor com massa acrílica, para a construção desta maquete, iniciou-se copiando as curvas de nível do relevo de cada região de acordo com a altitude e a cada 200 metros no papel vegetal, elaborando os planos individualmente para na sequência serem transferidos para o isopor de espessura de um centímetros com auxílio de papel carbono e caneta, ticando a linha do papel

vegetal, pois somente traçando no isopor, as curvas de nível ficavam ilegíveis, por isso foi necessário ticar ponto a ponto.

A base para a maquete é uma placa recortada com o contorno da região representada com espessura de dois centímetros, com finalidade de dar sustentação e facilitar o encaixe das regiões após o termino do trabalho.

Os acadêmicos foram orientados para copiaram as curvas de nível do mapa para o papel vegetal utilizando-se, para cada cota de altitude, uma cor diferente, como pode ser observado na figura 01A. Logo após, as curvas de nível foram desenhadas no isopor de 1 cm com auxílio de papel carbono; depois o isopor foi cortado com um arame aquecido com vela, como pode ser visto na figura 01B, e cortado de acordo com a altitude um plano, que representou o exagero vertical.



**Figura 01: A - Curva de nível para o papel vegetal; B - cortando o plano de acordo com altitude**

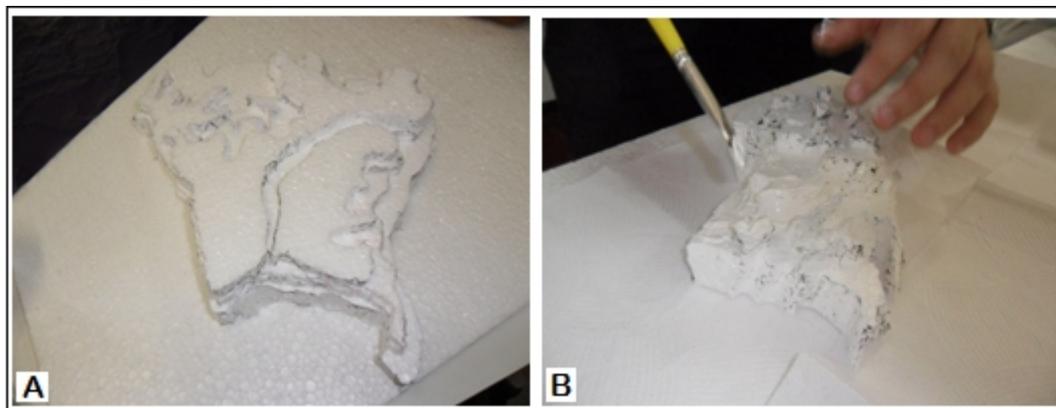
Fonte: Acervo dos autores

Com os planos copiados, cortaram várias placas de isopor com espessura de um centímetro de acordo com a cota de altitude, iniciando com as altitudes (em metros sobre o nível médio dos mares) de 0-200, 200-400, 400-600, 600-800, 800-1000, 1000-1200 e de 1200 ou mais, de acordo com o relevo brasileiro.

Com a base e as placas das altitudes recortadas, iniciamos o processo de colagem do isopor sobreposto utilizando a cola especial para o mesmo deixando secar por 24 horas para que fique bem firme. Iniciamos a colagem sobre a base de cada região e na sequência foram colados os planos que representavam as altitudes mais baixas até as mais elevadas.

Após a secagem dos planos de isopor, deu-se o processo de modelagem das maquetes com massa corrida e pincel, delineando o relevo brasileiro de cada região para ficar com aspecto mais uniforme. Ao concluir este processo foi preciso lixar, com uma lixa fina o excesso de massa e limpar com um pano úmido os resíduos excedentes.

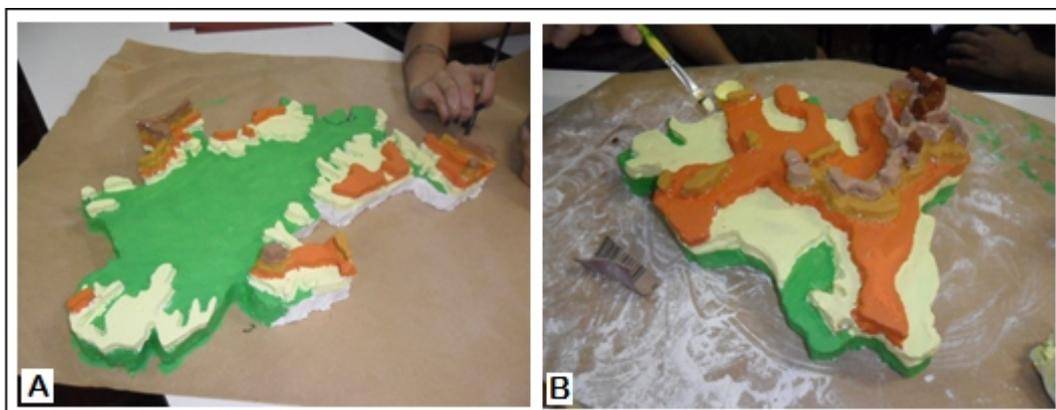
Após colar todos os planos, deixamos secar por alguns dias. Esse processo de construção pode ser observado nas figuras 02A e 02B.



**Figura 02: A - Colagem dos planos; B - Modelagem com massa corrida.**

Fonte: Acervo dos autores

Os acadêmicos utilizaram tinta acrílica fosca para artesanato para pintar as maquetes, nas seguintes cores: representando zero de altitude verde claro, 200 m de altitude amarelo claro, 400 m de altitude cor laranja, 600 m de altitude ocre, 800 m altitude marrom claro e 1000 m ou mais de altitude marrom escuro. As cores utilizadas foram de acordo com o mapa do relevo brasileiro do IBGE (2010), pode ser verificado a pintura nas figuras 03A E 03B.



**Figura 03: A - Pintura da Região Norte; B - Cores conforme mapa do relevo brasileiro.**

Fonte: Acervo dos autores

Para finalizar a construção da representação cartográfica os acadêmicos utilizaram tinta alto relevo na cor azul para representar os principais rios brasileiros. Com todas as partes da maquete finalizadas (as cinco regiões brasileiras) foram encaixadas uma região na outra formando, como mostra a figura 04, a totalidade do território brasileiro.



**Figura 04: Representação cartográfica finalizada.**

Fonte: Acervo dos autores

Ao analisar as maquetes construídas, concluímos que a maquete no conjunto ficou bem representável e com resultados didáticos de fácil visualização, possibilitando a visão tridimensional do relevo brasileiro.

Com a representação cartográfica concluída, é possível o professor analisar, identificar e explicar aos alunos as formas do relevo brasileiro como; as planícies, os planaltos e as depressões de acordo com a classificação de Aroldo de Azevedo, Aziz Ab' Saber ou Jurandyr Ross.

Localizando no Planalto Brasileiro por exemplo: o Planalto Central, o Planalto Atlântico e o Planalto Meridional; o Planalto das Guianas; e as planícies como; a Planície Amazônica, a Planície Costeira e a Planície do Pantanal (classificação Aroldo de Azevedo).

Em na hidrografia é possível identificar as principais bacias hidrográficas brasileiras como; a Bacia Amazônica, a Bacia do Araguaia-Tocantins, a Bacia do rio Paraíba, a Bacia do rio São Francisco, a Bacia do Paraná, a Bacia do rio Paraguai, a Bacia do rio Paraíba do Sul e a Bacia do rio Uruguai.

O professor terá condições de explicar aos alunos as influências antrópicas no meio, no clima, na vegetação, na formação social e econômica, de determinada região ou espaço determinado em sua área de estudo. As condições físicas ambientais favoráveis aos diversos tipos de cultivos agrícolas, a influência no processo de urbanização de determinadas regiões, porque alguns lugares desenvolveram mais que outros, quais os fatores que propiciaram este desenvolvimento.

A representação cartográfica denominada maquete de isopor é trabalhosa, demorada e tem custo elevado, porém sua representatividade hipsométrica facilita a compreensão devido o efeito tridimensional que o isopor modelado com a massa acrílica proporciona a visualização e a identificação das áreas mais baixas do Brasil, há exemplo da planície litorânea e a planície Amazônica. Não somente as baixas altitudes, mas também as altitudes mais elevadas, considerando que o território brasileiro possui uma grande variação altimétrica porque apresenta regiões com áreas de elevadas altitudes acima de 1200 m e em outros locais com baixas altitudes como já mencionadas.

Os acadêmicos ao trabalharem com a maquete propiciarão aos estudantes o entendimento das formas geográficas como, por exemplo; a representação do relevo e da hidrografia por meio da utilização de maquetes. Pois por intermédio da maquete é possível visualizar, em modelo reduzido e simplificado, os principais elementos do relevo brasileiro, abrangendo a visão do seu conjunto.

Segundo Simielli (1991, p.6) *a noção de altitude nem sempre é apreendida nos mapas nos quais o relevo é apresentado pela hipsometria elou curvas de nível*, se considerar que os alunos ainda estão desenvolvendo seu nível de abstração, e ainda não compreendem as representações dos elementos tridimensionais em superfícies planas como é no mapa. A maquete aparece como a restituição do "concreto" (relevo) a partir de uma abstração (curvas de nível), possibilitando a compreensão do espaço trabalhado.

A intervenção do professor é importante na mediação do processo de ensino-aprendizagem das representações do espaço geográfico, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do estudante por intermédio da construção de maquetes.

Francischett (2004, p.50) destaca *a importância de se trabalhar a construção da representação, pois a construção da maquete geográfica possibilita visão mais abrangente do espaço e suas transformações*.

A utilização da maquete está em consonância com a teoria, ou seja, é a representação do abstrato no processo de constituição do "concreto". Sendo assim, a curva de nível que estava no sentido abstrato, passa para o nível da representação do real.

Representar o espaço por meio da maquete é uma importante maneira de estudá-lo geograficamente, destacando os aspectos físicos como: relevo, hidrografia, até mesmo

as relações sociais e ambientais. Segundo Francischett (2004)

A concepção e construção das maquetes geográficas devem ser entendidas a partir de uma perspectiva pedagógica como uma fonte de constatação que serve como o lócus de estruturas cognitivas e uma estratégia que convida a compreender a forma pela qual as rotinas da vida cotidiana fazem surgir a função do espaço e tornam possíveis a construção e constatação dos conhecimentos geográficos (FRANCISCHETT, 2004, p. 89).

Assim, constatamos que pela utilização da maquete, é possível estudar um determinado local com mais profundidade, pois diminui a distância entre a teoria e a prática, o que possibilita a aprendizagem geográfica.

Para construir uma maquete não basta somente o conhecimento cartográfico, faz-se necessário também o conhecimento do cotidiano e habilidades manuais, uma vez que sua construção caracteriza-se, de certa forma, com um trabalho artístico. Para Francischett (2004, p. 133) *a maquete representa o fascínio da percepção visual do conteúdo geográfico. É a perseguição do mundo das ideias, procurando trazê-las para a realidade. Construir maquete é o desafio que traz o prazer de representar.*

No processo ensino-aprendizagem da Geografia, deve-se considerar a maquete como instrumento didático importante para a compreensão do educando em relação à representação cartográfica, tendo como objetivo produzir e transmitir informações e não ser simplesmente objeto de reprodução.

Francischett (2004) destaca a dificuldade de trabalhar com as representações cartográficas para quem trabalha com o ensino, devido à carência de material cartográfico na maioria das escolas, portanto faz-se necessário a elaboração desse material para coordenar a educação cartográfica no ensino da Geografia.

No dia a dia escolar, o professor encontra dificuldades pela falta destes materiais nas escolas. Nem todos os profissionais da educação têm acesso a esse material pelo custo, pela dificuldade de manuseio, pela falta de tempo para prepará-los devido o corre-corre diário da vida escolar, necessitando o empenho do próprio professor em confeccioná-los para ser utilizado.

Devido à grande utilização das imagens pela Geografia, percebemos a importância de continuar trabalhando a representação gráfica nos primeiros anos de escolaridade com objetivo de compreender a representação do espaço.

De acordo com Gomes (2005), na Geografia saber construir e interpretar as representações cartográficas são fundamentais para a formação do raciocínio geográfico, mas utilizando de maneira necessária para que seja imprescindível o aprendizado do sujeito na forma de leitura e uso ou não terá sentido a alfabetização cartográfica.

Gomes (2005) relata que o desenvolvimento de uma atividade de construção de maquetes só terá sentido ao processo pedagógico quando estiverem bem definidos, tanto para a alfabetização cartográfica quanto a aquisição de conhecimentos geográficos, ou seja, com uma finalidade.

A Cartografia é de fundamental importância na educação do indivíduo, pois por meio dela o educando estará habilitado para entender e participar do processo de comunicação que a cada vez mais se intensifica na sociedade, como por exemplo: os mapas de previsão do tempo, imagens de satélite e outras inovações tecnológicas que a cada dia apresenta-se uma nova maneira de representar o espaço, é uma forma dos indivíduos se localizarem no mundo globalizado.

Ao questionar os acadêmicos no tocante dessas aulas, notamos que estes as consideraram importante, pois a junção da teoria e da prática propiciaram maior desenvolvimento na aprendizagem dos conteúdos.

Ao concluirmos este trabalho, também concluiu-se as hora de estágio de Assistência à Docência, considerando que é possível analisar mais profundamente o material produzido, visto que este produto cartográfico pode ser explorado em diversas análises e contextos dentro dos conceitos da Geografia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos, neste trabalho, os resultados de uma oficina pedagógica desenvolvida com alunos do quarto ano de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Maringá, cujo objetivo principal foi apresentar uma proposta metodológica para trabalhar o conceito geográfico de região com alunos do Ensino Fundamental por meio da construção, observação e análise de maquete.

Ao concluirmos a atividade de construção da maquete, ficou evidente a possibilidade de diminuir a distância entre os conceitos teóricos e as práticas de ensino, favorecendo ao aluno a compreensão mais profunda e prazerosa dos conteúdos geográficos trabalhados pelo professor em sala de aula, pois o planejamento e a construção de uma maquete começam pela leitura e interpretação de um mapa, passando pela carta topográfica, pelo entendimento da altimetria, planimetria e escala, informações e conhecimentos indispensáveis para estudar a distribuição dos fenômenos na superfície da Terra.

É por intermédio da práxis que o aluno, poderá fazer as inter-relações dos conceitos e teorias com o espaço vivido, cabendo ao professor ser o agente mediador

desta aprendizagem, apresentando novas metodologias de ensino, estimulando o interesse pelos conteúdos da disciplina de Geografia.

A maquete é, nesse sentido, um rico instrumento didático que proporciona ao aprendiz construir o conhecimento geográfico por meio de reflexão, observação, interpretação, avaliação e análise crítica, elementos fundamentais no exercício da cidadania, considerando o aluno um agente transformador na sociedade.

Na atualidade, o professor deve deixar de ser um mero “repassador” de conhecimento e ser o criador de ambientes de aprendizagem, facilitando o processo de desenvolvimento intelectual do aluno, passando a utilizar as informações de maneira crítica. A maquete neste contexto não é um fim em si mesma mas, sim, um meio didático que possibilita, unir a prática à teoria e vice-versa, uma leitura mais fluente e precisa, dos elementos que compõem o espaço geográfico e que condicionam as diversas práticas humanas.

Esse recurso didático, portanto, é um grande aliado do professor de Geografia, pois tem o potencial de dinamizar o aprendizado do aluno, revelando detalhes do espaço geográfico representado, além de permitir transportar informações de mapas temáticos como, por exemplo; da hipsometria do território brasileiro construído, permitindo por meio de seu aspecto tridimensional a percepção da interdependência dos fenômenos permitindo um olhar crítico das relações homem-natureza, potencializando o processo de ensino aprendizagem integrados aos conteúdos.

Os conteúdos de Geografia possibilitam ao aluno pensar o mundo que está a sua volta e interpretar as relações dos diferentes espaços, nas diferentes escalas geográficas. Na atualidade existem muitas possibilidades para trabalhar os temas escolares, utilizando diversos recursos para despertar, instigar o interesse do aluno que contribuirá com a formação de sua autonomia e se posicionar em relação aos problemas sociais da sociedade em que vive.

A proposta apresentada aos acadêmicos possibilita trabalhar o conceito de região por meio da representação cartográfica intercalando os conceitos basilares da Geografia como por exemplo: território, espaço, lugar e paisagem, proporcionando o entendimento do aluno, instigando a sua curiosidade para que ele possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, fazendo da sala de aula um espaço de trocas de conhecimento, diálogo e contato com realidades diferentes.

Deve-se levar em consideração que a própria elaboração da maquete é um processo de ensino-aprendizagem que além da alfabetização cartográfica existem muitas informações que podem ser exploradas em vários debates em sala de aula. Porém, é fundamental que durante a elaboração e no final da construção de maquetes sejam

realizadas análises das informações representadas, considerando que é um produto cartográfico com conteúdo geográfico, fazendo as reflexões necessárias para dar sentido a atividade realizada.

A escola e os professores devem possibilitar situações para que o educando desenvolva a sua autonomia, adquirindo criticidade para se posicionar diante dos desafios. Essa interação nas aulas possibilita aos alunos desenvolverem seu pensamento crítico e reflexivo.

Somente por intermédio de uma educação crítica, que problematize a própria realidade, será possível vencer as dificuldades existentes na compreensão do ensino de Geografia, o ensino e aprendizagem de Geografia deverão ocorrer de forma prazerosa para alunos e professores, para que ambos futuramente possam exercer a cidadania.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; LUZ, Robson Réus Silva da. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo: Papyrus Editora. 5ª edição 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986/2003.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada**. Cascavel: Edunioeste, 2004.

GIRARDI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. **Atlas geográfico do estudante**. São Paulo: FTD, 2011.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Paraná em relevo: proposta pedagógica para construção de maquetes. **Revista do Departamento de Geociências**, v.14, n° 1 Jan/Jun. p.207 a 216, 2005.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e teorias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 49 - 76.

GRANELL-PEREZ, Maria Del Carmen. **Trabalhando com as cartas topográficas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.

IBGE. **Atlas geográfico escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papyrus, 1988.

OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de Cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

PIRES, Valquíria; BELLUCCI, Beluce. **Projeto radix: Geografia**. São paulo: Scipione, 2009.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. Região: globalização e identidade. In: LIMA, L. C. (Org.). **Conhecimento e reconhecimento: uma homenagem ao geógrafo cidadão do mundo**. Fortaleza: Eduece/LCR, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensando o Espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1980.

Secretaria de Educação do Governo do Paraná. **Diretrizes curriculares de geografia para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba, 2008.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A.F.A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SIMIELLI, Maria Elena e outros. Do plano tridimensional: A maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 70. Associação dos Geógrafos Brasileiros, AGB, São Paulo, 1991.

VESENTINI, José William. **Geografia**. São Paulo: Ática, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.