

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

BRUNA CAROLINE FERREIRA MOREIRA

**O CROQUI COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO A PARTIR DO ESPAÇO VIVIDO PELO ALUNO**

ITUIUTABA/MG

2026

BRUNA CAROLINE FERREIRA MOREIRA

**O CROQUI COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO A PARTIR DO ESPAÇO VIVIDO PELO ALUNO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof. Dr^a Joelma Cristina dos Santos

ITUIUTABA/MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M838
2026 Moreira, Bruna Caroline Ferreira, 2001-
 O CROQUI COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO
 DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO A PARTIR DO ESPAÇO VIVIDO PELO
 ALUNO [recurso eletrônico] / Bruna Caroline Ferreira Moreira. -
 2026.

Orientador: Joelma Cristina dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Santos, Joelma Cristina dos, 1979-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III.
Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

BRUNA CAROLINE FERREIRA MOREIRA

**O CROQUI COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO A PARTIR DO ESPAÇO VIVIDO PELO ALUNO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da
Universidade Federal de Uberlândia como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Ituiutaba, 17 de julho de 2026

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Joelma Cristina dos Santos (orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Ciências Humanas do Pontal

Prof^ª. Dra. Andréia Cristina da Silva Almeida

Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Ciências Humanas do Pontal

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente

Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Ciências Humanas do Pontal

Dedico este trabalho à minha querida avó
Arlete Fernandes Ferreira. Obrigada por ser
minha maior inspiração todos os dias!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado graças ao apoio e acolhimento de pessoas, às quais tenho profunda gratidão.

A Deus, pelo dom da vida, saúde e proteção. Que guiou todos os meus passos e me concedeu a sabedoria de encarar a vida sem medos e inseguranças. A certeza de um futuro repleto de sonhos e verdades.

Ao meu querido pai Carlos, pelo amor, acolhimento e carinho, sem os quais não iria conseguir superar tamanhos desafios.

À minha querida mãe Ligia, por me dar coragem e motivos para continuar todos os dias tentando ser o meu melhor.

À minha família por completo, que me deram esperanças, forças e inúmeras razões para continuar.

À minha orientadora, Joelma Cristina dos Santos, por sua orientação e conselhos. Seus conhecimentos foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Obrigada pela paciência e dedicação ao longo de todo o processo.

A todos os docentes, que fizeram parte da minha trajetória ao longo da graduação, que me permitiu a construção do conhecimento científico e conhecimento pessoal, que exaltarão o papel da Educação como forma primordial para a veracidade da vida.

À Universidade Federal de Uberlândia por fornecer acolhimento, recursos e o ambiente necessários para a realização deste trabalho.

A todos que me ajudaram na construção deste trabalho, direta ou indiretamente o meu sincero, muito obrigada!

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa.”
(Freire, 2002, p. 69)

RESUMO

Este estudo investiga em que medida o croqui, como linguagem cartográfica escolar, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental, mediando a relação entre o espaço vivido pelo aluno e a sistematização dos conceitos geográficos. O objetivo geral consistiu em analisar, com base em fundamentação teórica e documental, as potencialidades e os limites do croqui como instrumento pedagógico para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico na Educação Básica. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, bibliográfica e documental, com caráter propositivo, tendo como corpus a produção acadêmica nacional sobre cartografia escolar, espaço vivido e raciocínio geográfico, os documentos curriculares oficiais — BNCC (2018) e PCNs (1997, 1998) — e croquis publicados em estudos empíricos. A análise revelou que o croqui opera como mediação entre experiência concreta e abstração cartográfica, tornando visíveis operações cognitivas que instrumentos convencionais de avaliação dificilmente capturam. A articulação entre espaço vivido, produção de representações e mediação docente qualificada constitui a condição central para que o instrumento desenvolva raciocínio geográfico e não se reduza a registro ilustrativo. A BNCC reconhece o croqui como habilidade legítima, mas prescinde de orientações metodológicas suficientes para sua operacionalização efetiva. A Cartografia Social amplia o estatuto do croqui ao lhe atribuir dimensão política e identitária, evidenciando que representar o espaço é também afirmar pertencimento e ler criticamente o território. Concluiu-se que o croqui contribui, de forma consistente e documentada, para o raciocínio geográfico — desde que inserido em práticas pedagógicas intencionais —, sendo a formação docente o fator mais determinante para a realização plena desse potencial.

Palavras-chave: Croqui cartográfico; Raciocínio geográfico; Espaço vivido.

ABSTRACT

This study investigates the extent to which the sketch map, as a cartographic language in school settings, contributes to the development of geographical reasoning in the final years of elementary education, mediating the relationship between students' lived space and the systematization of geographical concepts. The general objective was to analyze, through theoretical and documentary foundations, the potentials and limits of the sketch map as a pedagogical instrument for developing spatial thinking and geographical reasoning in basic education. The research was characterized as qualitative, bibliographic, and documentary in nature, with a propositional approach. The corpus comprised national academic literature on school cartography, lived space, and geographical reasoning, along with official curriculum documents — BNCC (2018) and PCNs (1997, 1998) — and sketch maps published in empirical studies. The analysis revealed that the sketch map functions as a mediator between concrete experience and cartographic abstraction, making visible cognitive operations that conventional assessment instruments rarely capture. The articulation between lived space, the production of representations, and qualified pedagogical mediation constitutes the central condition for the instrument to develop geographical reasoning rather than serve merely as an illustrative record. The BNCC recognizes the sketch map as a legitimate skill but lacks sufficient methodological guidance for its effective operationalization. Social Cartography broadens the status of the sketch map by attributing to it a political and identity dimension, demonstrating that representing space is also an act of asserting belonging and critically reading the territory. It was concluded that the sketch map consistently and documentedly contributes to geographical reasoning — provided it is embedded in intentional pedagogical practices — with teacher education standing as the most decisive factor in fully realizing this potential.

Keywords: Sketch map; Geographical reasoning; Lived space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do tipo blog educacional — croqui produzido por aluno no contexto de aula de cartografia.....	40
Figura 2 - Croquis elaborados por alunos — acervo da Professora Andréa Paz.....	41
Figura 3 -Material pedagógico alinhado à BNCC — Formas de representação e pensamento espacial.....	42
Figura 4 - Ensino e aprendizagem em Geografia: a Cartografia e o Sensoriamento Remoto como recursos didáticos e tecnológicos para o Ensino Fundamental.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das imagens analisadas.....	39
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DESENVOLVIMENTO.....	17
2.1 Fundamentos Conceituais do Croqui e sua Relação com o Raciocínio Geográfico.....	17
2.2 O Croqui como Estratégia Metodológica no Ensino de Geografia.....	21
2.3 Contribuições do Croqui para a Construção de Noções Espaciais.....	26
2.4 Potencialidades e Limites do Croqui como Estratégia Didática.....	31
3 METODOLOGIA.....	36
4 RESULTADOS.....	38
5 DISCUSSÃO.....	44
5.1 Gênese e Consolidação do croqui Na Cartografia Escolar Brasileira.....	44
5.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Operacionalização do Raciocínio Geográfico...45	
5.3 O Espaço Vivido: Da Fenomenologia à Pedagogia Geográfica.....	47
5.4 Análise Qualitativa das Representações Cartográficas Publicadas.....	49
5.5 Cartografia Social, Identidade Territorial e a Dimensão Política do Croqui.....	51
5.6 O Croqui Como Instrumento de Avaliação Formativa do Raciocínio Geográfico.....	53
5.7 Formação Docente para o Uso Pedagógico do Croqui: Lacunas e Perspectivas.....	55
6 CONCLUSÃO.....	58
7 REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

O croqui, no campo da Geografia escolar, pode ser compreendido como representação gráfica simplificada, produzida a partir da observação e da experiência direta do espaço. Diferentemente do mapa técnico, ele não exige rigor cartométrico, mas articula percepção, memória e interpretação. Essa característica o aproxima da noção de espaço vivido, categoria central na tradição humanista da Geografia. Assim, o croqui opera como mediação entre experiência cotidiana e abstração conceitual.

Ao elaborar um croqui do bairro, da escola ou do trajeto casa-escola, o aluno mobiliza noções de localização, orientação e distribuição espacial. Tais noções constituem fundamentos do raciocínio geográfico, entendido como a capacidade de analisar fenômenos a partir de sua dimensão espacial. O desenho deixa de ser mero recurso ilustrativo e passa a assumir estatuto cognitivo. Ele se converte em instrumento de organização do pensamento.

Em certa medida, o croqui também dialoga com práticas contemporâneas de representação espacial mediadas por tecnologias digitais. Castro *et al.* (2023), ao discutirem ferramentas de autoria BIM na arquitetura, evidenciam como a modelagem espacial envolve processos de concepção, visualização e tomada de decisão. O *Building Information Modeling* (BIM), ou Modelagem da Informação da Construção, consiste em uma metodologia digital que integra dados técnicos e representações tridimensionais de um projeto. Seu uso permite visualizar, compatibilizar e organizar informações relativas aos elementos construtivos antes da execução da obra. Embora o BIM opere em escala e complexidade distintas, ambos – croqui e modelagem – partem da representação como etapa estruturante do pensamento projetual. A diferença reside no grau de formalização e na finalidade.

Enquanto o BIM busca precisão técnica e integração de dados, o croqui privilegia a expressão subjetiva e a construção inicial de hipóteses sobre o espaço. Essa distinção é didaticamente relevante: na escola básica, o foco recai menos sobre a exatidão métrica e mais sobre a compreensão das relações espaciais. O croqui, portanto, não é um “mapa incompleto”, mas uma forma específica de linguagem espacial. Sua legitimidade não depende do padrão técnico, mas da função formativa.

Além disso, o conceito de croqui envolve a ideia de síntese. Ao selecionar elementos considerados significativos, o aluno explicita critérios de relevância e hierarquização. Esse processo revela como ele percebe e interpreta o território. O professor, ao analisar o desenho, acessa indícios do raciocínio em construção, identificando lacunas ou compreensões parciais.

Sob determinadas condições, o croqui pode ainda funcionar como dispositivo de problematização. Ao comparar diferentes representações de um mesmo espaço, evidenciam-se contrastes de percepção e experiência. O espaço deixa de ser entendido como dado neutro e passa a ser reconhecido como construção social. A atividade gráfica, nesse contexto, promove reflexão crítica.

Convém destacar que o raciocínio geográfico não se restringe à memorização de conteúdos cartográficos. Ele implica compreender conexões, fluxos e escalas. O croqui, ao partir do espaço vivido, cria uma ponte entre o concreto e o abstrato. Essa transição gradual favorece a internalização de conceitos mais complexos, como território, paisagem e lugar.

Entre os aspectos gerais do uso do croqui na educação geográfica, destaca-se sua acessibilidade. Não requer equipamentos sofisticados nem domínio técnico avançado. Papel e lápis bastam para iniciar o processo. Essa simplicidade amplia sua aplicabilidade em diferentes contextos escolares, inclusive em realidades com restrições de infraestrutura.

Ao mesmo tempo, a prática do croqui estimula o protagonismo discente. O aluno deixa de ser receptor de mapas prontos e torna-se produtor de representações. Essa inversão metodológica altera a dinâmica da aula, deslocando o foco da exposição para a investigação. A representação passa a emergir da experiência e não apenas do livro didático.

Há também um aspecto formativo relacionado à observação. Para desenhar o espaço, é preciso atentar para detalhes, distâncias relativas e relações entre elementos. O exercício demanda olhar analítico e memória espacial. Assim, o croqui contribui para o desenvolvimento de habilidades perceptivas frequentemente negligenciadas.

Outro ponto relevante é a possibilidade de integração interdisciplinar. Embora associado à Geografia, o croqui dialoga com Artes e até com noções iniciais de projeto arquitetônico. Nesse sentido, a comparação com processos descritos por Castro *et al.* (2023) é elucidativa: a representação antecede decisões estruturais. Ainda que em escala escolar, o aluno experimenta lógica semelhante à do projetista.

Entretanto, é necessário evitar uma visão romantizada do recurso. O croqui, isoladamente, não garante aprendizagem significativa. Sua eficácia depende de mediação docente qualificada. Sem problematização e discussão coletiva, o desenho pode se limitar a atividade mecânica.

Outro aspecto geral diz respeito à avaliação. O croqui permite ao professor diagnosticar concepções espaciais prévias. Ao identificar distorções recorrentes – como ausência de orientação ou desproporção sistemática –, é possível planejar intervenções mais precisas. O desenho, assim, torna-se instrumento avaliativo formativo.

Ademais, o uso reiterado do croqui favorece progressão cognitiva. Inicialmente centrado no entorno imediato, pode evoluir para representações de escalas mais amplas. A ampliação gradual de escala desafia o aluno a reorganizar referências espaciais. Essa transição fortalece o raciocínio comparativo.

A natureza do tema reside na relação entre experiência cotidiana e construção do conhecimento geográfico. O espaço vivido constitui ponto de partida privilegiado para a aprendizagem. Ao representá-lo graficamente, o aluno transforma vivência em objeto de análise. Essa passagem é central para a consolidação do raciocínio geográfico.

A importância do problema se evidencia quando se observa a dificuldade de muitos estudantes em compreender conceitos espaciais abstratos. Sem mediações adequadas, conteúdos como escala e orientação permanecem descontextualizados. O croqui atua como estratégia de ancoragem. Ele conecta teoria e prática de maneira gradual.

Além disso, o debate sobre representação espacial ganha relevância em uma sociedade fortemente mediada por imagens e modelos digitais. Castro *et al.* (2023) demonstram que, na arquitetura contemporânea, ferramentas de autoria estruturam o processo projetual. Analogamente, na educação, aprender a representar é aprender a pensar espacialmente. A diferença está no objetivo formativo, não na centralidade da representação.

Sob essa perspectiva, o croqui não deve ser visto como etapa preliminar descartável. Ele constitui parte integrante do processo de construção do conhecimento. Ao negligenciá-lo, corre-se o risco de privilegiar produtos finais em detrimento do percurso cognitivo. A aprendizagem, porém, ocorre no processo.

A relevância do tema também se relaciona à formação cidadã. Compreender o espaço vivido implica reconhecer desigualdades, usos diferenciados do território e conflitos de interesse. O croqui pode evidenciar ausências – áreas sem equipamentos públicos, por exemplo. A representação torna-se instrumento de leitura crítica da realidade.

Contudo, é preciso reconhecer limites. O croqui expressa percepções individuais, que podem ser parciais ou imprecisas. Essa limitação, longe de invalidar o recurso, abre espaço para confronto de perspectivas. Ao comparar desenhos, a turma amplia o repertório interpretativo.

Outro aspecto da importância do tema reside na progressão pedagógica. Ao consolidar bases no espaço próximo, o estudante adquire segurança para analisar escalas regionais e globais. A construção do raciocínio geográfico ocorre de forma espiralada, partindo do conhecido para o mais complexo. O croqui viabiliza essa transição.

Com base no exposto, levantou-se o seguinte questionamento: “ De que maneira o croqui, quando fundamentado teoricamente e utilizado como estratégia didática no ensino de Geografia, contribui para a construção do raciocínio geográfico a partir do espaço vivido pelo aluno?” Parte-se da hipótese de que o uso sistematizado e teoricamente orientado do croqui favorece a construção do raciocínio geográfico, pois permite ao aluno transformar sua experiência cotidiana em representação espacial, mobilizando noções de localização, orientação, escala e relações socioespaciais.

O objetivo geral é analisar por meio de revisão bibliográfica, como o croqui pode ser compreendido e utilizado como estratégia didática para a construção do raciocínio geográfico a partir do espaço vivido pelo aluno, identificando seus fundamentos teóricos, potencialidades pedagógicas e contribuições para a aprendizagem significativa em Geografia. E específicos:

1. Examinar os fundamentos conceituais que relacionam croqui, espaço vivido e raciocínio geográfico na literatura da Educação Geográfica.
2. Identificar e sistematizar práticas pedagógicas descritas em estudos acadêmicos que utilizam o croqui como recurso metodológico no ensino de Geografia.
3. Analisar as contribuições do croqui para o desenvolvimento de noções espaciais, como localização, orientação, escala e representação.
4. Avaliar limites e potencialidades do uso do croqui como estratégia didática, considerando diferentes contextos escolares e abordagens metodológicas.

A construção do raciocínio geográfico constitui um dos principais desafios no ensino de Geografia, especialmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quando os estudantes ainda apresentam dificuldades em compreender conceitos abstratos relacionados ao espaço. Nesse cenário, investigar estratégias didáticas que articulem a experiência cotidiana e elaboração conceitual torna-se fundamental. O croqui, a partir do espaço vivido pelo aluno, apresenta-se como recurso capaz de promover essa mediação entre percepção concreta e abstração teórica.

Além disso, observa-se que, embora amplamente utilizado em práticas escolares, o croqui nem sempre é analisado com a profundidade teórica necessária na produção acadêmica. Muitas vezes, sua aplicação ocorre de maneira instrumental, sem reflexão sistematizada sobre seus fundamentos epistemológicos e suas implicações cognitivas. Uma revisão bibliográfica permite reunir, organizar e problematizar contribuições dispersas na literatura, oferecendo uma visão crítica e integrada sobre o tema.

Por fim, a relevância do estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências

espaciais. Em um contexto marcado pela crescente presença de tecnologias digitais e representações cartográficas complexas, compreender o papel do croqui como etapa formativa inicial pode contribuir para qualificar o ensino de Geografia. Assim, a pesquisa busca oferecer subsídios teóricos que fundamentem intervenções pedagógicas mais conscientes e coerentes com os objetivos da formação geográfica escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentos Conceituais do Croqui e sua Relação com o Raciocínio Geográfico

O conceito de espaço vivido tem força explicativa na Geografia escolar porque desloca o foco de um “espaço abstrato” para o espaço como experiência do sujeito. Almeida (2011) sustenta esse entendimento ao ancorá-lo em bases fenomenológicas, nas quais percepção, memória e intencionalidade estruturam a relação com o mundo. Em sala, isso implica reconhecer que o aluno já interpreta espacialmente seu cotidiano, ainda que de forma não sistematizada. Assim, ensinar Geografia passa a ser, parcialmente, transformar experiência em categoria analítica.

Nessa direção, Santos (2012) argumenta que o conhecimento cotidiano vivido no lugar não é um “saber menor”, mas uma camada essencial para que o conteúdo escolar faça sentido. Quando o currículo ignora o vivido, a disciplina corre o risco de parecer distante e meramente informativa. Por outro lado, quando o professor parte do lugar do aluno, cria condições para que conceitos ganhem densidade. Isso não elimina a teoria; ao contrário, reorienta sua entrada pela via da significação.

[...] a geografia é um meio de enriquecer o processo de alfabetização porque é no espaço geográfico que as crianças têm suas múltiplas possibilidades de realidade. É nele que a vida se faz. Assim, é no espaço geográfico que as crianças buscam e encontram os símbolos e os seus significados. (Straforini, 2004, P. 120)

Vasconcelos e Celeri (2019) reforçam essa aposta ao mostrar que categorias como lugar, paisagem, território e espaço podem ser trabalhadas por experimentação no cotidiano escolar. A contribuição central é metodológica: a vivência funciona como situação-problema para aproximar o aluno da abstração geográfica. Contudo, os autores sugerem - ainda que implicitamente - que essa transposição exige mediação docente qualificada. Sem mediação, o espaço vivido pode ficar preso ao relato, sem alcançar análise.

A mediação, portanto, distingue o uso do cotidiano apenas como ilustração de sua adoção como fundamento para a construção do conhecimento geográfico. Manfio (2020) discute justamente o desafio de construir o conceito de espaço geográfico por práticas pedagógicas, indicando que não basta expor definições. O estudante precisa operar relações espaciais, comparar, justificar e reorganizar informações. Em certa medida, isso confirma que o espaço vivido é condição de entrada, mas não garante, sozinho, a aprendizagem conceitual.

É nesse cenário que a cartografia social emerge como chave para converter vivência em leitura crítica do espaço. Pinho e Pinho (2021) defendem que croquis e mapas mentais, produzidos a partir das experiências dos estudantes, tensionam abordagens descontextualizadas. Ao representar o que vivem, os alunos explicitam referências, trajetos e hierarquias espaciais do seu cotidiano. A escola, então, ganha material para discutir como o espaço é produzido socialmente.

Vieira e Zacharias (2022) aprofundam esse argumento ao analisarem croquis de alunos da EJA em privação de liberdade, mostrando que a representação mobiliza dimensões percebidas, vividas e afetivas. Mesmo em contextos de restrição, surgem marcas de pertencimento, memória e leitura da paisagem. Isso evidencia que o espaço vivido não é apenas proximidade física, mas uma trama simbólica. Ao mesmo tempo, o estudo alerta que o professor precisa interpretar o croqui como expressão de experiência, não como “mapa errado”.

No campo da Geografia escolar, a experiência do percurso cotidiano aparece como objeto privilegiado para articular vivido e a sistematização. Silva *et al.* (2025) mostram que a relação casa–escola, quando transformada em croqui, ativa observação, percepção e identificação, além de vincular localização e raciocínio geográfico. O vivido é, aí, operacionalizado como prática espacial concreta. Ainda assim, o ganho não é automático: depende da forma como a atividade é conduzida e discutida.

A literatura converge em afirmar que o espaço vivido favorece a aprendizagem com sentido, mas diverge quanto ao “como” isso se estabiliza como conhecimento escolar. Almeida (2011) fornece a base epistemológica; Santos (2012) legitima o cotidiano como saber; Vasconcelos e Celeri (2019) mostram caminhos didáticos; e Manfio (2020) lembra que a mediação é indispensável. Estudos empíricos (VIEIRA; ZACHARIAS, 2022; SILVA *et al.*, 2025; PINHO; PINHO, 2021) sugerem que representar o vivido torna o raciocínio geográfico mais visível e trabalhável. O desafio é evitar tanto o empirismo ingênuo quanto a abstração sem chão.

O croqui se consolida como linguagem cartográfica escolar por operar uma representação simplificada, porém intencional, do espaço. Dias (2001) sustenta que sua eficácia pode ser compreendida pelas teorias de Comunicação Cartográfica e Visualização Geográfica, pois o sujeito precisa selecionar informações, organizar relações e transformá-las em linguagem gráfica. Isso desloca o aluno de consumidor de mapas para produtor de representações. Em termos formativos, o croqui expõe o processo de pensamento espacial, não apenas um produto final.

Uma vantagem didática do croqui é reduzir barreiras iniciais ligadas à precisão métrica. Morone (2007) argumenta que, no ensino médio, a elaboração de croquis auxilia a transposição didática porque permite sistematizar informações e conectá-las à realidade do aluno. O ponto é que a “imperfeição” do croqui não é defeito; pode ser janela para entender como o estudante organiza o espaço. Sob determinadas condições, isso favorece autonomia e engajamento.

No ensino fundamental, a produção de croquis pode funcionar como exercício de cartografia escolar centrado no lugar do aluno. Góes e Belém (2025) relatam experiência com trajeto casa–escola e indicam que a atividade mobiliza observação, síntese e leitura do espaço. O croqui aparece como instrumento acessível, porque se ancora em referências familiares e permite discutir orientação e localização. O mérito do estudo é mostrar aplicação concreta, com potencial de replicação.

Em termos metodológicos, oficinas didáticas com cartografia escolar ajudam a inserir o croqui em sequências mais amplas, evitando que vire uma tarefa isolada. Silva *et al.* (2018) propõem oficinas no ensino fundamental e defendem atividades práticas de representação como caminho para desenvolver pensamento espacial e raciocínio geográfico. Ainda que o artigo trate de cartografia escolar de modo geral, sua contribuição está em sustentar a aprendizagem “fazendo” e “refazendo” representações. O croqui, nesse conjunto, atua como etapa estruturante.

A cartografia social amplia o estatuto do croqui ao vinculá-lo a participação e criticidade. Pinho e Pinho (2021) defendem que mapas mentais e croquis, quando produzidos a partir das vivências, reorientam a cartografia para o sentido social do território. Nessa perspectiva, o desenho não é neutro: ele expressa escolhas, silêncios e centralidades do vivido. Isso desloca a alfabetização cartográfica de um treino técnico para uma leitura situada do espaço.

Essa dimensão interpretativa aparece com força quando o croqui é analisado como leitura de paisagem. Vieira e Zacharias (2022) demonstram que croquis e mapas mentais permitem compreender espaços percebidos, vividos e afetivos, oferecendo material para discutir paisagem como construção social. A linguagem cartográfica escolar, assim, não se limita a “aprender símbolos”; ela se torna meio de expressar a experiência espacial. Por isso, corrigir o croqui apenas como “certo/errado” pode empobrecer o potencial didático.

Estudos recentes reforçam a aproximação entre croqui, tecnologia e espaço vivido, sem abandonar o caráter manual da representação. Silva *et al.* (2025) articulam aplicativos (como Google Earth Pro) com elaboração de croquis temáticos, mostrando que a linguagem

cartográfica pode transitar entre suportes. O importante é que o croqui continua exigindo percepção e síntese, o que favorece o pensamento espacial. Ainda assim, é preciso cuidado para que a tecnologia não substitua a reflexão.

O croqui como linguagem cartográfica escolar opera como mediação entre experiência e cartografia formal. Dias (2001) e Morone (2007) fundamentam seu valor cognitivo e didático; Góes e Belém (2025) e Silva *et al.* (2018) mostram potenciais pedagógicos em práticas; Pinho e Pinho (2021) e Vieira e Zacharias (2022) ampliam para criticidade e sentido social; e Silva *et al.* (2025) sugere integração com recursos digitais. O ponto crítico é que o croqui precisa ser tratado como linguagem: requer leitura, discussão e reescrita, não apenas execução.

O raciocínio geográfico envolve operar relações espaciais — localizar, orientar, comparar escalas e interpretar distribuições — para compreender fenômenos no espaço. Manfio (2020) argumenta que o ensino de Geografia precisa ir além da definição de conceitos e promover práticas que façam o aluno “pensar geograficamente”. Isso exige mediação docente que organize situações de análise, não apenas exposição de conteúdo. O croqui entra como estratégia porque externaliza as operações cognitivas do estudante.

Ao elaborar um croqui, o aluno toma decisões: o que incluir, o que omitir, o que colocar no centro, como representar distâncias e direções. Dias (2001) ajuda a entender por que isso é relevante, ao discutir visualização e comunicação cartográfica como bases para a construção de representações. Em termos didáticos, o croqui torna observável o processo de pensamento. Por isso, ele favorece intervenções pedagógicas mais precisas.

A mediação aparece como elemento decisivo para transformar desenho em raciocínio. Morone (2007) discute que, ao trabalhar croquis, o professor pode auxiliar a sistematização de informações e a correlação com a realidade do aluno, fortalecendo a autonomia. No entanto, isso depende de orientação metodológica: sem perguntas e critérios, o croqui pode virar apenas reprodução de memória. A prática precisa incluir problematização e reinterpretação.

Em experiências com trajetos cotidianos, a contribuição do croqui para o raciocínio geográfico se torna mais explícita. Góes e Belém (2025) apontam que representar o caminho casa–escola mobiliza noções de lugar, localização e orientação, além de funcionar como diagnóstico da compreensão espacial do aluno. O croqui permite ao professor identificar concepções implícitas, como pontos de referência e sentidos de deslocamento. Isso reforça seu uso como instrumento didático e avaliativo.

Quando o croqui é inserido em oficinas e sequências didáticas, tende a potencializar o desenvolvimento do pensamento espacial. Silva *et al.* (2018) defendem oficinas de cartografia

escolar como prática pedagógica capaz de estruturar aprendizagem ativa, o que converge com a ideia de raciocínio geográfico como operação. Assim, o croqui não é evento isolado, mas parte de um processo cumulativo. A aprendizagem se dá por interação: observar, representar, discutir e revisar.

A cartografia social amplia o raciocínio geográfico ao incluir leitura crítica do território. Pinho e Pinho (2021) mostram que, ao produzir representações participativas, os estudantes articulam vivência e reflexão sobre sua realidade. Nesse caso, o raciocínio geográfico não se limita a “onde fica”, mas envolve “por que é assim” e “quem é afetado”. O croqui se converte em ferramenta de interpretação socioespacial.

Esta dominação espacial apreendida pelo aluno permite que este possa registrar um referido espaço por meio da confecção de mapas. Ao iniciar as tarefas de mapear, estamos, portanto, mostrando ao aluno os caminhos para que ele possa se tornar um leitor consciente da linguagem cartográfica. (CIRINEU, 2012, p.18)

Vieira e Zacharias (2022) evidenciam que croquis podem revelar operações cognitivas complexas mesmo em contextos adversos, como privação de liberdade. Ao analisar os croquis, é possível perceber como o aluno organiza paisagens e lugares a partir do vivido, trazendo marcas afetivas e referências identitárias. Isso sugere que o raciocínio geográfico se constrói socialmente e pode ser fortalecido pela mediação. O professor, nesse cenário, precisa equilibrar critérios cartográficos e respeito à experiência expressa.

Estudos atuais mostram que o croqui contribui para o raciocínio geográfico ao integrar observação, percepção, identificação e representação. Silva *et al.* (2025) demonstram que croquis do percurso casa–escola fortalecem o pensamento espacial e articulam operações cognitivas associadas à localização. Em conjunto, Manfio (2020), Dias (2001) e Morone (2007) sustentam que a mediação didática é condição para que o croqui produza aprendizagem conceitual. Logo, o croqui não “ensina sozinho”: ele cria evidências do pensamento do aluno para que o professor intervenha com intencionalidade.

2.2 O Croqui como Estratégia Metodológica no Ensino de Geografia

As experiências didáticas com croqui no espaço escolar ganham consistência quando o entorno da escola é tomado como “campo” de observação e como fonte de problemas geográficos. Santos (2012) sustenta que o conhecimento cotidiano vivido no lugar é condição para a aprendizagem significativa em Geografia, porque conecta conteúdo e experiência. Nesse sentido, o croqui não aparece apenas como desenho, mas como registro interpretativo

do espaço próximo. Ao mapear trajetos, referências e paisagens do bairro, o aluno externaliza como percebe e organiza o lugar.

A noção de espaço vivido, discutida por Almeida (2011), ajuda a compreender por que o croqui mobiliza dimensões que mapas prontos não alcançam: memória, afetividade e intencionalidade. Quando a escola pede ao aluno que represente o entorno, ela convoca um repertório experiencial que já existe antes da aula. Isso desloca a prática de uma “atividade de cartografia” para uma estratégia de leitura do mundo. Porém, sob determinadas condições, esse potencial pode se perder se o professor tratar o croqui apenas como produto estético.

Vasconcelos e Celeri (2019) mostram que categorias geográficas podem ser experimentadas no cotidiano escolar, conectando o vivido à abstração. A prática com croqui no espaço escolar dialoga diretamente com isso, pois transforma o entorno em laboratório didático. A experiência cotidiana vira situação de aprendizagem: o aluno observa, seleciona elementos e precisa justificar escolhas representativas. Em certa medida, o croqui vira ponte entre a vivência e a formalização de conceitos.

Em termos empíricos, Góes e Belém (2025) evidenciam o uso do croqui no trajeto casa–escola, mostrando que a atividade favorece a leitura e interpretação do espaço pelos alunos. O valor desse tipo de prática está na exigência de observação e síntese, componentes essenciais para a construção do raciocínio geográfico. Além disso, a escolha do trajeto cotidiano garante relevância para o estudante. Ainda assim, o relato também sugere que o ganho é maximizado quando há discussão coletiva do que foi representado.

Uma experiência semelhante aparece em Silva *et al.* (2025), que trabalha com alunos do 6º ano a partir do percurso casa–escola e do espaço vivido, articulando observação, percepção e identificação. O diferencial do estudo é mostrar que o croqui pode integrar leituras de paisagem e práticas do cotidiano, reforçando a relação entre localização e raciocínio geográfico. Essa prática também permite comparar representações diferentes do mesmo entorno, revelando pluralidade de referências e sentidos do lugar. Aqui, o entorno escolar deixa de ser cenário e passa a ser objeto de análise.

Ao ampliar o foco para contextos educativos específicos, Vieira e Zacharias (2022) demonstram que croquis e mapas mentais expressam lugares de vivências e paisagens percebidas, inclusive em privação de liberdade. Embora o contexto seja distinto da escola regular, o achado é didaticamente relevante: croquis captam espacialidades afetivas e simbólicas. Isso sugere que, quando o entorno é tematizado, o aluno projeta no desenho aquilo que considera central. O professor pode usar essa evidência para discutir pertencimento, invisibilidades e hierarquias espaciais.

Do ponto de vista organizacional, Silva *et al.* (2018) defendem oficinas didáticas como formato para práticas cartográficas, o que favorece experiências com croqui no espaço escolar. A oficina permite etapas: observar o entorno, registrar referências, produzir o croqui e discutir critérios de representação. Esse encadeamento reduz o risco de transformar o croqui em tarefa pontual, desconectada de objetivos conceituais. Assim, o mapeamento do bairro e da comunidade ganha método e intenção pedagógica.

[...] a própria cultura ocidental, muitas vezes, concebe como objeto o que de fato é um processo. Mapas, por exemplo, não são meros produtos finais, mas uma sequência de ações, tanto para sua confecção quanto para sua leitura. Essa observação é de suma importância na hora de mapear o espaço vivo e dinâmico cuja descrição e explicação vem se tornando um desafio para a Geografia e para a Cartografia (OLIVEIRA, 1978, p. 25).

Experiências didáticas com croqui se mostram mais consistentes quando articulam três movimentos: partir do vivido, representar e problematizar. Santos (2012) e Almeida (2011) legitimam o vivido como fundamento; Vasconcelos e Celeri (2019) oferecem o caminho didático de experimentação conceitual; e estudos empíricos (GÓES; BELÉM, 2025; SILVA *et al.*, 2025; VIEIRA; ZACHARIAS, 2022) demonstram que o entorno escolar pode ser representado como leitura geográfica. O desafio é garantir mediação para que a prática ultrapasse a descrição e alcance análise.

O croqui se fortalece como recurso metodológico quando inserido em sequências didáticas que organizam aprendizagem por etapas e por investigação. Silva *et al.* (2018) apresentam oficinas didáticas de cartografia escolar que dialogam com metodologias ativas, ao propor participação, produção e discussão. O ponto central é que representar o espaço exige ação: observar, decidir e justificar. Assim, o croqui se integra naturalmente a práticas que deslocam o aluno da passividade.

A conexão com o espaço vivido, defendida por Santos (2012), oferece sentido para essas sequências, pois o aluno reconhece o objeto que está representando. Em vez de trabalhar mapas distantes, a aula começa por problemas próximos: como nos orientamos no bairro? Quais referências usamos? quais caminhos escolhemos e por quê? Essa abordagem torna o croqui parte de uma investigação do cotidiano. Em certa medida, isso reduz o caráter meramente técnico da cartografia escolar.

Vasconcelos e Celeri (2019) indicam que a experimentação de categorias geográficas no cotidiano depende de estratégias que façam o estudante operar conceitos, não apenas ouvi-los. Uma sequência com croqui pode cumprir esse papel ao organizar etapas de observação (no entorno), registro (anotações e pontos de referência), representação (croqui) e formalização (conceitos como lugar, paisagem, território). O ganho está na progressão: da

vivência para a linguagem e, então, para a análise. Esse encadeamento impede que a prática se encerre no desenho.

Dias (2001) oferece fundamentação para pensar o croqui em sequências metodológicas ao discutir comunicação cartográfica, visualização geográfica e linguagem gráfica. Em termos de metodologia ativa, essa base sugere que o aluno aprende ao construir representações e ao interpretar representações. Ou seja, o croqui não é só produção; ele também exige leitura crítica do próprio desenho e dos desenhos dos colegas. Essa dinâmica favorece a metacognição: o aluno passa a perceber como pensou espacialmente.

A literatura empírica reforça esse encaixe em sequências que combinam observação e representação. Góes e Belém (2025) relatam uma prática aplicada que exige do aluno síntese e leitura do espaço, o que pode ser organizado em etapas didáticas progressivas. Quando a produção do croqui é seguida de discussão orientada, a atividade deixa de ser “ilustração” e se torna construção de conhecimento. É nesse momento que a metodologia ativa se consolida.

Silva *et al.* (2025) avançam ao integrar recursos digitais (Google Earth Pro) com elaboração de croquis temáticos, sugerindo uma sequência híbrida: exploração do espaço por imagens, reconhecimento de referências e representação manual. Esse arranjo é metodologicamente interessante porque ajuda a comparar visões: a imagem “de cima” e a experiência “de dentro”. Ainda assim, o estudo também indica um risco: se a tecnologia “entrega” o espaço, o aluno pode reduzir a etapa de observação. A sequência precisa manter o foco na interpretação, não na ferramenta.

Na perspectiva da Cartografia Social, Pinho e Pinho (2021) defendem práticas participativas em que croquis e mapas mentais são centrais para aprendizagem significativa. Essa abordagem se aproxima de metodologias ativas ao enfatizar autoria discente e leitura crítica do território. Em uma sequência didática, isso pode se traduzir em investigação de problemas do bairro, produção de croquis temáticos (serviços, mobilidade, riscos, desigualdades) e debate coletivo. Assim, o croqui deixa de ser apenas “onde fica” e passa a ser “o que isso revela sobre o espaço”.

Sequências didáticas com croqui funcionam melhor quando estruturam ciclos de ação-reflexão-ação. Silva *et al.* (2018) sustentam o formato de oficinas; Dias (2001) fundamenta a construção e leitura das representações; Vasconcelos e Celeri (2019) e Santos (2012) justificam o cotidiano como motor do conceito; e estudos aplicados (GÓES; BELÉM, 2025; SILVA *et al.*, 2025) mostram caminhos concretos. O critério decisivo é a mediação: sem problematização, o croqui vira produto; com mediação, vira processo de pensamento geográfico.

O uso do croqui como instrumento avaliativo e diagnóstico se justifica porque ele torna visíveis compreensões prévias e modos de organizar o espaço. Dias (2001) argumenta que a construção de representações revela como os indivíduos extraem informações e estruturam mapas, o que permite ao professor identificar operações cognitivas em curso. Assim, o croqui funciona como “janela” para o pensamento espacial do aluno. Diferente de uma prova objetiva, ele expõe critérios, referências e hierarquias.

Em práticas escolares, Góes e Belém (2025) sugerem que a confecção de croquis pode avaliar o entendimento do espaço vivido ao mobilizar lugar, orientação e localização. Isso é particularmente útil em turmas do ensino fundamental, onde a alfabetização cartográfica é processual. O croqui permite perceber se o aluno usa pontos de referência, se reconhece direções e se organiza trajetos coerentes. Em certa medida, o diagnóstico aparece no próprio modo como o aluno “conta” o espaço graficamente.

Ao discutir o saber cotidiano do lugar, Santos (2012) oferece uma implicação direta para avaliação: se a aprendizagem parte do vivido, a avaliação também precisa captar essa relação. O croqui, então, pode identificar o quanto o aluno consegue transformar experiência em representação comunicável. Além disso, permite observar o que o aluno valoriza no espaço — o que tende a aparecer com destaque — e o que ele omite. Isso orienta intervenções pedagógicas mais específicas.

Vieira e Zacharias (2022) reforçam essa potência ao analisarem croquis em contexto de EJA, avaliando operações cognitivas ligadas ao raciocínio geográfico. O estudo mostra que o croqui pode ser analisado com critérios: práticas espaciais representadas, escolhas de elementos, coerência interna e relação com paisagem. Isso contribui para o professor não reduzir a avaliação à estética do desenho. Avaliar croqui exige olhar para o raciocínio, não para “capricho”.

A dimensão metodológica do diagnóstico também aparece quando o croqui integra oficinas e sequências. Silva *et al.* (2018) defendem oficinas cartográficas e, nesse formato, o croqui pode ser aplicado antes e depois (diagnóstico inicial e avaliação formativa). Comparar versões de croquis ao longo do processo permite visualizar avanços: maior organização espacial, inclusão de escala aproximada, melhora na orientação e uso mais consistente de legendas. Assim, o instrumento sustenta acompanhamento contínuo, não apenas veredito final.

Em experiências com o percurso casa–escola, Silva *et al.* (2025) indicam que os croquis temáticos podem evidenciar fortalecimento do pensamento espacial e da relação entre operação cognitiva e raciocínio geográfico. Para avaliação, isso significa que o professor pode

observar se o aluno passa a representar relações (conexões, centralidades, trajetos) e não somente objetos isolados. O croqui vira evidência de aprendizagem quando comparado com a discussão conceitual feita em aula. Aqui, a avaliação se torna formativa e interpretativa.

A Cartografia Social amplia o uso avaliativo ao incluir criticidade como componente observável. Pinho e Pinho (2021) mostram que representações participativas podem revelar consciência crítica, percepção de desigualdades e leitura do território. Nesse caso, o croqui pode ser analisado não apenas por localização e orientação, mas por capacidade de problematizar o espaço. Contudo, isso exige critérios claros para evitar subjetivismo: o professor precisa explicitar o que busca observar no desenho e na justificativa do aluno.

Em síntese, o croqui como instrumento avaliativo é potente porque combina diagnóstico de conhecimentos prévios e acompanhamento de progressos conceituais. Dias (2001) oferece base para ler processos cognitivos; Góes e Belém (2025) e Silva *et al.* (2025) mostram evidências empíricas de avaliação do espaço vivido e do raciocínio geográfico; Vieira e Zacharias (2022) reforçam critérios de análise; e Silva *et al.* (2018) sustentam avaliação formativa em oficinas. O ponto crítico é evitar avaliação estética e construir rubricas centradas em pensamento espacial.

2.3 Contribuições do Croqui para a Construção de Noções Espaciais

A noção de localização e orientação espacial se consolida na Educação Básica quando o aluno aprende a organizar o espaço a partir de referências, direções e relações de posição. Quando o croqui é produzido com base no entorno vivido, ele força o estudante a explicitar como se orienta no cotidiano, quais pontos usa como marcos e como compreende deslocamentos (SANTOS, 2012). Isso torna visível o “mapa mental” do aluno e ajuda a converter prática cotidiana em linguagem espacial. Em certa medida, o croqui funciona como uma ponte entre a experiência do deslocamento e sua sistematização cartográfica.

A centralidade do espaço vivido explica por que o croqui favorece a orientação: não se trata de um exercício abstrato, mas de representar trajetos e lugares reais. Almeida (2011) afirma que o espaço vivido envolve percepção e intencionalidade, e isso tem implicações diretas para a orientação: o aluno se orienta por aquilo que reconhece e valoriza. Assim, os pontos de referência presentes no croqui não são neutros; eles expressam seleções e significados. Para o ensino, isso é útil porque permite discutir por que certos elementos ganham destaque e outros são apagados.

Ao trabalhar categorias geográficas a partir do cotidiano escolar, o professor pode transformar a orientação em operação conceitual, não apenas em habilidade prática. Vasconcelos e Celeri (2019) mostram que a experimentação de categorias como lugar e paisagem no espaço vivido amplia a compreensão do aluno. Quando o croqui é inserido nesse processo, ele organiza a lateralidade, a direção e a ordem espacial do percurso. A orientação deixa de ser “saber chegar” e passa a ser “saber explicar espacialmente”.

Estudos aplicados indicam que o trajeto casa–escola é um recorte pedagógico particularmente potente para desenvolver localização e orientação. Góes e Belém (2025) relatam que a confecção de croquis mobiliza observação e síntese, e, por consequência, ativa noções como orientação e localização. O aluno precisa definir onde começa, por onde passa e onde termina, além de estabelecer relações entre os marcos do caminho. Nesse sentido, o croqui atua como exercício de organização espacial.

Silva *et al.* (2025) reforçam essa evidência ao mostrar que croquis do percurso casa–escola fortalecem o raciocínio geográfico associado à localização, articulando observação, percepção e identificação. O diferencial do estudo está em explicitar que o croqui não é apenas produto final: ele expressa operações cognitivas que podem ser analisadas pelo professor. Isso favorece intervenções pedagógicas mais precisas, como discutir erros de orientação a partir de escolhas de referência. Sob determinadas condições, o croqui se torna uma ferramenta formativa.

A dimensão didática se amplia quando a orientação é trabalhada em oficinas e práticas coletivas, pois a comparação entre croquis revela diferenças de referência e leitura de espaço. Silva *et al.* (2018) defendem oficinas de cartografia escolar como estratégia para desenvolver pensamento espacial, o que inclui orientação e localização. Numa oficina, os alunos podem confrontar representações do mesmo trajeto e discutir por que um ponto é “central” para uns e secundário para outros. Isso desloca o foco do “acerto” para o raciocínio.

Em contextos educativos específicos, o croqui evidencia que orientação não se reduz à técnica: ela é afetada por experiências, restrições e simbologias do espaço. Vieira e Zacharias (2022) mostram que croquis elaborados por alunos da EJA em privação de liberdade refletem lugares percebidos, vividos e afetivos. Mesmo quando o espaço físico é limitado, os estudantes acionam referências e organizam paisagens significativas. Isso confirma que orientação também é construção social do espaço, e não mera coordenação geométrica.

O croqui favorece localização e orientação porque obriga o aluno a operar com referências, direções e organização do espaço vivido. Santos (2012) e Almeida (2011) explicam por que o cotidiano é o terreno inicial; Vasconcelos e Celeri (2019) mostram como o

vivido pode ser formalizado; e estudos empíricos (GÓES; BELÉM, 2025; SILVA *et al.*, 2025; SILVA *et al.*, 2018; VIEIRA; ZACHARIAS, 2022) evidenciam que pontos de referência e trajetos são recursos didáticos para desenvolver pensamento espacial. O desafio é garantir mediação para que a lateralidade e a orientação ganhem linguagem e conceito, não fiquem apenas na memória.

Escala e proporção são noções abstratas para muitos estudantes, e o croqui pode funcionar como etapa intermediária porque permite representar relações sem exigir precisão técnica imediata. Dias (2001) argumenta que croquis, compreendidos pela comunicação cartográfica e visualização geográfica, ajudam a entender como o sujeito constrói representações. Isso é fundamental para trabalhar escala como relação, não como fórmula. Assim, o aluno começa percebendo que certos elementos “precisam caber” e “precisam manter relação” entre si.

O valor pedagógico do croqui está em sua simplificação intencional: ele reduz a complexidade do espaço real para tornar a representação possível. Morone (2007) destaca que croquis auxiliam na sistematização e na transposição didática, favorecendo a autonomia discente. Em termos de escala, isso significa que o aluno passa a organizar o espaço por aproximações: o “perto/longe”, o “maior/menor”, o “mais à frente/mais atrás”. Essa base qualitativa é relevante para, depois, formalizar escalas numéricas.

A alfabetização cartográfica se torna mais efetiva quando o aluno produz representações em vez de apenas ler mapas prontos. Silva *et al.* (2018) defendem práticas de cartografia escolar em oficinas, nas quais a representação é construída gradualmente. O croqui, nesse contexto, permite exercícios de proporção: reduzir o quarteirão, ampliar a rua principal, reorganizar elementos do entorno. Essa aprendizagem por tentativa e ajuste aproxima o estudante da lógica dos mapas formais.

Em experiências do ensino fundamental, croquis do trajeto casa–escola evidenciam como o aluno lida com proporção e seleção. Góes e Belém (2025) mostram que a prática exige síntese e representação, o que leva o estudante a decidir o que entra e o que fica de fora. A noção de escala aparece quando o aluno percebe que não consegue desenhar “tudo”. O professor pode mediar essa limitação como princípio cartográfico: representar é escolher e reduzir.

Silva *et al.* (2025) acrescentam que croquis temáticos elaborados por alunos articulam observação e leitura de paisagem, fortalecendo o pensamento espacial. Mesmo sem escala formal, a representação revela tentativas de manter relações espaciais coerentes, como sequência do percurso e posição de referências. Ao discutir essas escolhas, o professor pode

introduzir a ideia de proporção: um elemento exagerado pode indicar importância simbólica, mas também pode distorcer relações espaciais. Essa ambiguidade é didaticamente rica.

A base teórica do espaço vivido também contribui aqui, porque a percepção do aluno tende a “distorcer” proporções conforme relevância afetiva e funcional. Almeida (2011) ajuda a compreender que a experiência espacial é intencional: certos lugares parecem maiores porque são mais significativos. Essa constatação permite ao professor problematizar a diferença entre “escala vivida” e “escala cartográfica”. O croqui vira instrumento para discutir essas tensões sem invalidar a experiência do aluno.

A Cartografia Social, ao valorizar representações participativas, reforça que toda escala é também escolha política e cultural. Pinho e Pinho (2021) mostram que croquis e mapas mentais podem ampliar a consciência crítica, pois evidenciam como o território é percebido e narrado pelos sujeitos. Nesse sentido, proporção não é apenas medida; é expressão do que é considerado central. Trabalhar isso na escola ajuda a evitar uma visão ingênua de que mapas “retratam” a realidade sem mediações.

O croqui é etapa inicial importante para construir noções de escala e proporção porque permite trabalhar redução, seleção e coerência espacial de modo progressivo. Dias (2001) e Morone (2007) fundamentam o valor cognitivo da representação simplificada; Silva *et al.* (2018) mostra o potencial didático em oficinas; e estudos aplicados (GÓES; BELÉM, 2025; SILVA *et al.*, 2025) evidenciam o croqui como espaço de aprendizagem por ajuste e reflexão. O ponto crítico é mediar a passagem do qualitativo para o formal, sem transformar a escala em tecnicismo desconectado do vivido.

O croqui pode contribuir para o pensamento crítico quando a representação é compreendida como interpretação do espaço e não como reprodução neutra. Santos (2012) sustenta que partir do lugar vivido favorece a aprendizagem significativa, e isso abre espaço para discutir como o cotidiano é produzido socialmente. Ao representar o bairro, o aluno não apenas localiza objetos: ele evidencia relações, ausências e centralidades. O croqui, portanto, pode ser lido como narrativa espacial.

A fenomenologia do espaço vivido reforça que a representação carrega sentidos, afetos e identidades. Almeida (2011) explica que percepção e experiência estruturam a relação com o espaço, de modo que o croqui expressa escolhas intencionais. Essa leitura evita tratar o desenho como “certo/errado” apenas por critérios técnicos. Ao contrário, permite perguntar: por que esse lugar aparece grande? por que este outro não aparece? Assim, a representação se torna ponto de partida para reflexão crítica.

Quando categorias geográficas são trabalhadas por experimentação do cotidiano, abre-se caminho para analisar o espaço como construção social. Vasconcelos e Celeri (2019) mostram que a vivência pode ser articulada a lugar, paisagem e território, o que é crucial para interpretar desigualdades e usos do espaço. O croqui, nesse contexto, ajuda a evidenciar relações socioespaciais que passam despercebidas no mapa pronto. A escola pode, então, transformar a representação em leitura problematizadora do entorno.

A Cartografia Social é a referência que mais explicitamente vincula croqui e criticidade, ao defender representações participativas conectadas às vivências. Pinho e Pinho (2021) argumentam que croquis e mapas mentais ampliam a consciência crítica justamente por trazerem a experiência do estudante para o centro da análise. Isso permite tematizar conflitos, acessos desiguais, mobilidade e segregação. O croqui deixa de ser “cartografia escolar” no sentido estreito e passa a ser instrumento de leitura territorial.

Vieira e Zacharias (2022) mostram que, em contextos fragilizados, os croquis revelam espaços percebidos e afetivos, abrindo margem para discutir como o território é vivido sob condições de restrição. Embora o estudo seja em EJA com privação de liberdade, ele evidencia algo transferível: o croqui pode expressar tensões entre espaço desejado e espaço possível. Esse tipo de análise fortalece o raciocínio geográfico crítico, pois conecta paisagem, experiência e estrutura social. A representação passa a ser evidência de vivência social.

Experiências escolares no ensino fundamental também indicam essa possibilidade, sobretudo quando o croqui é usado para ler o percurso e a paisagem cotidiana. Silva *et al.* (2025) demonstram que a elaboração de croquis temáticos integra observação e leitura de paisagem, fortalecendo o pensamento espacial. Se o professor direciona perguntas críticas, o croqui pode revelar desigualdades (infraestrutura, serviços, riscos ambientais) percebidas pelos estudantes. Nesse caso, a criticidade não é “opinião”; ela é sustentada pela leitura do espaço representado.

A mediação didática é decisiva para que o croqui produza pensamento crítico e não se reduza a uma tarefa técnica. Manfio (2020) ressalta que práticas pedagógicas precisam favorecer a compreensão do espaço geográfico, o que implica problematização e construção conceitual. O croqui, sozinho, não “gera crítica”; ele fornece material para crítica. A escola precisa transformar o desenho em objeto de debate, comparação e explicação geográfica.

Em síntese, o croqui contribui para o pensamento crítico quando é tratado como linguagem interpretativa e como evidência de vivência social. Santos (2012) e Almeida (2011) justificam a centralidade do vivido; Vasconcelos e Celeri (2019) sustentam a passagem do cotidiano para categorias analíticas; Pinho e Pinho (2021) explicitam a dimensão crítica da

Cartografia Social; e estudos empíricos (VIEIRA; ZACHARIAS, 2022; SILVA *et al.*, 2025) mostram que as representações carregam sentidos e podem revelar desigualdades. O desafio pedagógico é construir critérios de leitura e discussão que conectem a representação ao raciocínio geográfico mantendo rigor analítico.

2.4 Potencialidades e Limites do Croqui como Estratégia Didática

O croqui apresenta potencial pedagógico consistente quando compreendido como prática que externaliza o pensamento espacial do aluno. Ao exigir observação, seleção e organização de elementos do espaço vivido, ele mobiliza operações cognitivas centrais ao raciocínio geográfico (DIAS, 2001). Diferentemente da leitura passiva de mapas prontos, a elaboração do croqui envolve decisão e interpretação. Nesse movimento, o estudante deixa de apenas reconhecer o espaço e passa a estruturá-lo graficamente. Sob determinadas condições, isso fortalece a autonomia intelectual.

A centralidade do espaço vivido amplia esse potencial formativo. Santos (2012) argumenta que o conhecimento cotidiano do lugar é condição para aprendizagem significativa, o que dialoga diretamente com o uso do croqui como ponto de partida didático. Quando o aluno representa o entorno, ele ativa experiências e referências já internalizadas. Almeida (2011), ao fundamentar o conceito de espaço vivido, reforça que percepção e intencionalidade organizam a experiência espacial. O croqui, assim, converte vivência em linguagem comunicável.

Estudos empíricos evidenciam que a prática com croquis fortalece noções de localização e organização espacial. Góes e Belém (2025) demonstram que a produção do trajeto casa–escola mobiliza orientação, memória e leitura do lugar. O valor pedagógico reside na articulação entre experiência concreta e formalização conceitual. O croqui não apenas registra o percurso, mas revela como o aluno pensa o espaço. Isso permite ao professor intervir de modo mais direcionado.

Em contexto semelhante, Silva *et al.* (2025) mostram que croquis temáticos do percurso cotidiano ampliam a relação entre operação cognitiva e raciocínio geográfico. Ao integrar observação, percepção e representação, a prática fortalece o pensamento espacial. O estudo também indica que a comparação entre croquis favorece a reflexão coletiva sobre escolhas representativas. Em certa medida, a potência pedagógica do croqui reside em sua capacidade de tornar visível o processo de pensar.

A inserção do croqui em oficinas didáticas reforça seu potencial, pois estrutura a atividade em etapas investigativas. Silva *et al.* (2018) defendem a cartografia escolar como ferramenta pedagógica ativa, capaz de estimular a análise espacial. Quando o croqui integra uma sequência que envolve observação, representação e discussão, ele deixa de ser tarefa pontual. A aprendizagem se dá pela revisão e pela problematização do que foi representado.

A Cartografia Social amplia ainda mais esse horizonte ao vincular croqui e consciência crítica. Pinho e Pinho (2021) sustentam que representações participativas favorecem a leitura territorial situada, conectando vivência e análise social. Nesse caso, o croqui ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter interpretativo. Ele pode revelar desigualdades, centralidades e invisibilidades do espaço vivido. A potencialidade pedagógica, portanto, também é política.

Vieira e Zacharias (2022) reforçam que o croqui pode evidenciar dimensões afetivas e simbólicas da paisagem, contribuindo para uma leitura mais complexa do território. Mesmo em contextos específicos, como a EJA em privação de liberdade, a representação mobiliza operações cognitivas sofisticadas. Isso sugere que o croqui favorece raciocínio geográfico mesmo sob restrições estruturais. O potencial não depende exclusivamente de recursos materiais, mas de mediação qualificada.

O croqui apresenta potencial pedagógico por articular espaço vivido, linguagem cartográfica e raciocínio geográfico. Dias (2001) fundamenta seu valor cognitivo; Santos (2012) e Almeida (2011) justificam a centralidade do vivido; estudos empíricos (GÓES; BELÉM, 2025; SILVA *et al.*, 2025; SILVA *et al.*, 2018; VIEIRA; ZACHARIAS, 2022) demonstram ganhos concretos. Contudo, tais potencialidades se realizam plenamente apenas quando há intencionalidade didática e reflexão conceitual orientada.

Apesar das potencialidades, o uso do croqui enfrenta limites metodológicos que precisam ser considerados. Um primeiro desafio refere-se à formação docente para interpretar representações discentes de maneira conceitual e não apenas estética. Dias (2001) destaca que compreender a linguagem gráfica exige conhecimento sobre comunicação cartográfica. Sem essa base, o professor pode reduzir o croqui ao exercício ilustrativo. Assim, o potencial formativo corre o risco de se diluir.

Outro limite está relacionado à superficialidade conceitual quando a atividade não é acompanhada de problematização. Manfio (2020) alerta que práticas pedagógicas precisam favorecer a construção do conceito de espaço geográfico, e não apenas reprodução de atividades. O croqui, isolado, não garante avanço teórico. Sob determinadas condições, pode

se tornar atividade mecânica, descolada de categorias como lugar ou território. A mediação docente é, portanto, condição necessária.

A dependência do espaço vivido também apresenta ambiguidades. Santos (2012) valoriza o cotidiano como ponto de partida, mas reconhece que a aprendizagem exige ampliação para além da experiência imediata. Se o croqui permanece restrito ao nível descritivo, pode limitar a abstração geográfica. O desafio é conduzir o aluno do vivido ao conceitual, evitando tanto o empirismo quanto a abstração precoce.

Experiências relatadas por Góes e Belém (2025) indicam que a prática com croquis demanda tempo para observação e discussão, o que pode ser um obstáculo em currículos rígidos. A limitação temporal afeta a profundidade da análise. Além disso, turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado das representações. O croqui, nesse contexto, pode perder sua função diagnóstica se não houver tempo para leitura crítica.

Silva *et al.* (2018) ressaltam que oficinas didáticas exigem planejamento estruturado e clareza de objetivos. A ausência de critérios avaliativos explícitos pode gerar subjetividade na interpretação dos croquis. O professor precisa definir parâmetros que considerem raciocínio espacial, coerência e relação com conceitos. Caso contrário, a avaliação pode se tornar arbitrária ou centrada apenas na organização gráfica.

A integração de tecnologias, como sugerido por Silva *et al.* (2025), também apresenta desafios. Embora aplicativos ampliem possibilidades de exploração espacial, podem deslocar o foco da observação direta para a dependência de imagens prontas. Se o aluno se apoia excessivamente no recurso digital, a experiência sensível do espaço pode ser minimizada. Assim, a tecnologia deve complementar, e não substituir, a reflexão.

Em contextos de vulnerabilidade, Vieira e Zacharias (2022) mostram que o croqui revela vivências complexas, mas também expõe desigualdades estruturais. Nessas situações, o professor precisa lidar com representações que carregam tensões sociais. O desafio é conduzir a discussão de forma crítica e respeitosa, sem simplificar conflitos. A aplicação do croqui requer sensibilidade pedagógica.

Os limites metodológicos do croqui envolvem formação docente, tempo didático, critérios avaliativos e mediação conceitual. Dias (2001) e Manfio (2020) evidenciam a necessidade de base teórica; Santos (2012) alerta para o risco de permanecer no cotidiano sem abstração; e estudos empíricos (GÓES; BELÉM, 2025; SILVA *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2025; VIEIRA; ZACHARIAS, 2022) mostram obstáculos concretos. Reconhecer tais limites não invalida a estratégia, mas exige planejamento rigoroso.

O uso do croqui varia conforme o contexto escolar e a etapa da Educação Básica. No Ensino Fundamental, ele costuma funcionar como instrumento inicial de alfabetização cartográfica, favorecendo noções de orientação e organização espacial (SILVA *et al.*, 2018). Nessa fase, a ênfase recai na representação do entorno imediato. A simplicidade do croqui é, aqui, vantagem pedagógica. Contudo, a mediação deve garantir progressão conceitual.

No Ensino Médio, o croqui pode assumir função mais analítica, articulando categorias como território e paisagem. Morone (2007) demonstra que sua utilização pode contribuir para sistematização de informações e autonomia discente. O estudante passa a relacionar representação e análise crítica do espaço. A adaptação metodológica exige aprofundamento conceitual e discussão sobre escala e proporcionalidade.

Em contextos de Educação de Jovens e Adultos, o croqui adquire caráter particular. Vieira e Zacharias (2022) evidenciam que representações elaboradas por alunos da EJA revelam vivências e espacialidades afetivas. A prática precisa considerar trajetórias e experiências acumuladas pelos sujeitos. Assim, o croqui se adapta à realidade do público, sem perder rigor geográfico.

A Cartografia Social, conforme Pinho e Pinho (2021), constitui abordagem que amplia o uso do croqui em diferentes contextos, especialmente em comunidades socialmente fragilizadas. Ao privilegiar representações participativas, essa perspectiva valoriza a autoria discente. O croqui deixa de ser apenas recurso didático e se torna instrumento de leitura territorial. Essa variação metodológica evidencia a flexibilidade da estratégia.

A integração com tecnologias digitais também representa adaptação relevante. Silva *et al.* (2025) mostram que a combinação entre aplicativos e elaboração manual de croquis amplia possibilidades de leitura espacial. Em contextos urbanos, essa integração pode enriquecer análise de mobilidade e paisagem. Contudo, a tecnologia deve ser incorporada com critério pedagógico.

A experiência com croquis no espaço escolar relatada por Góes e Belém (2025) demonstra que, mesmo em escolas públicas com recursos limitados, a prática é viável e eficaz. A simplicidade do instrumento favorece sua aplicação em contextos diversos. O croqui não depende de infraestrutura sofisticada, mas de planejamento didático. Isso amplia sua aplicabilidade.

Vasconcelos e Celeri (2019) reforçam que categorias geográficas podem ser trabalhadas a partir do espaço vivido em diferentes instituições, desde que haja intencionalidade metodológica. O croqui pode ser adaptado para tratar lugar, paisagem ou

território conforme o contexto. Essa flexibilidade constitui uma de suas principais virtudes. Ainda assim, a adaptação não pode comprometer coerência conceitual.

Em síntese, o croqui demonstra versatilidade ao ser aplicado no Ensino Fundamental, Médio e EJA, bem como em abordagens como Cartografia Social e ensino híbrido. Estudos analisados indicam que sua eficácia depende menos do contexto estrutural e mais da mediação pedagógica (SILVA *et al.*, 2018; MORONE, 2007; PINHO; PINHO, 2021; VIEIRA; ZACHARIAS, 2022; GÓES; BELÉM, 2025). A estratégia se adapta a diferentes realidades, desde que mantida a articulação entre vivência, representação e reflexão conceitual.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter propositivo. Tal abordagem foi amplamente reconhecida no campo do Ensino de Geografia, sobretudo em estudos que buscaram fundamentação teórica e elaboração de propostas didáticas. Não houve coleta direta de dados com sujeitos humanos, razão pela qual não se exigiu submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. O foco recaiu sobre a análise de produções acadêmicas e documentos oficiais.

A opção pela abordagem qualitativa justificou-se pela intenção de compreender sentidos, conceitos e articulações teóricas relacionadas ao croqui, ao raciocínio geográfico e ao espaço vivido. Não se tratou de mensurar ocorrências, mas de interpretar perspectivas e identificar contribuições na literatura. O estudo buscou construir uma síntese analítica capaz de fundamentar proposições pedagógicas. Assim, privilegiou-se a análise interpretativa.

A primeira etapa metodológica consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática. Foi realizado levantamento da produção acadêmica nacional e internacional sobre croqui cartográfico, cartografia escolar, raciocínio geográfico e espaço vivido. As buscas ocorreram nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e SciELO. Utilizaram-se descritores combinados por operadores booleanos para ampliar e refinar os resultados.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para seleção dos textos. Incluíram-se artigos, dissertações e teses publicados nos últimos quinze anos, além de obras clássicas pertinentes ao tema. Foram excluídos trabalhos que mencionavam o croqui apenas de forma tangencial ou que não dialogavam com o ensino de Geografia. Após triagem inicial por títulos e resumos, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados.

A análise da literatura buscou identificar como o croqui foi conceituado, quais fundamentos epistemológicos sustentaram seu uso e de que forma se articulou ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Também foram mapeadas lacunas e divergências na produção acadêmica. Essa etapa resultou na construção do referencial teórico que sustentou o estudo. O objetivo foi compreender o estado atual das discussões.

A segunda etapa correspondeu à análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Realizou-se leitura sistemática dos trechos referentes ao componente curricular de Geografia no Ensino Fundamental. A intenção foi identificar como os documentos prescreveram o desenvolvimento do pensamento espacial e o uso de linguagens cartográficas. Essa análise permitiu ancorar a pesquisa na realidade normativa da educação brasileira.

Os documentos foram examinados à luz das categorias previamente definidas na revisão bibliográfica, como raciocínio geográfico, espaço vivido e representação cartográfica. Buscou-se verificar convergências e possíveis tensões entre orientações oficiais e discussões acadêmicas. Essa triangulação fortaleceu a consistência analítica do estudo. O enfoque recaiu sobre competências e habilidades relacionadas à cartografia escolar.

A terceira etapa envolveu a análise de croquis já publicados em pesquisas acadêmicas anteriores. Foram selecionados artigos que apresentaram reproduções de croquis elaborados por estudantes, conforme estudos mencionados na revisão bibliográfica. Tratou-se de uma análise documental indireta, sem qualquer contato com os sujeitos originais. O material analisado foi aquele já tornado público pelos autores.

Os croquis selecionados foram examinados com base em categorias analíticas previamente definidas, tais como presença de referências espaciais, noção de orientação, indicação de escala relativa e evidências de percepção do espaço vivido. Também se observou a organização dos elementos e possíveis omissões significativas. A análise buscou compreender quais aspectos do raciocínio geográfico estavam presentes ou ausentes. Essa etapa permitiu exemplificar empiricamente as discussões teóricas.

Por fim, todo o percurso metodológico foi sistematizado de modo a garantir coerência interna entre objetivos, problema de pesquisa e hipóteses formuladas. A combinação entre revisão bibliográfica, análise documental e elaboração propositiva visou construir contribuição teórica consistente para o ensino de Geografia. O estudo pretendeu oferecer fundamentos sólidos para utilização do croqui como estratégia didática. Dessa forma, a metodologia sustentou tanto a análise quanto a proposição pedagógica apresentada.

4 RESULTADOS

A análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) evidencia que o ensino de Geografia no Ensino Fundamental está estruturado a partir do desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. O documento não trata a cartografia como conteúdo isolado, mas como linguagem fundamental para interpretar o mundo. Entre as cinco unidades temáticas propostas, destaca-se “Formas de representação e pensamento espacial”, que estabelece relação direta com a produção e leitura de mapas e croquis. Essa orientação demonstra alinhamento com perspectivas que defendem a centralidade da representação na aprendizagem geográfica.

A BNCC explicita que o trabalho com linguagens cartográficas deve favorecer a leitura crítica do espaço. Ao mencionar a elaboração e interpretação de croquis nas habilidades EF08GE19 e EF09GE14, o documento reconhece o valor formativo dessa prática nos anos finais do Ensino Fundamental. O croqui deixa de ser recurso periférico e passa a integrar as expectativas oficiais de aprendizagem. Tal reconhecimento fortalece sua legitimidade pedagógica.

Outro aspecto relevante na BNCC é a valorização do conceito de lugar e do espaço de convivência do aluno. O documento orienta que o ensino parta da realidade próxima para ampliar progressivamente a escala de análise. Essa diretriz dialoga diretamente com a proposta de utilizar o croqui como estratégia inicial de representação. Ao partir do espaço vivido, o estudante constrói bases para compreender fenômenos mais amplos.

Nos anos iniciais, a BNCC reforça a importância de reconhecer o entorno como referência concreta. A leitura do mundo começa pela observação da rua, da escola e do bairro. A representação desses espaços, por meio de desenhos e croquis, constitui etapa formativa essencial. O documento, assim, reconhece a mediação entre experiência e abstração como princípio didático.

O PCN de Geografia para o 1º e 2º ciclos (1997) também enfatiza que o ensino deve partir da paisagem local e do cotidiano dos alunos. Defende-se que a aprendizagem geográfica comece pelo que é familiar, ampliando gradativamente horizontes espaciais. Essa orientação reforça a centralidade do espaço vivido. O croqui, nesse contexto, surge como instrumento coerente com a proposta metodológica do documento.

No campo cartográfico, o PCN orienta que a construção da linguagem dos mapas se inicie com representações simples. Recomenda-se a produção e leitura de mapas em situações reais de aprendizagem. Essa indicação aproxima-se da ideia de alfabetização cartográfica

progressiva. O croqui configura-se como etapa inicial dessa formação, permitindo experimentação e compreensão de relações espaciais básicas.

Já o PCN de Geografia para o 3º e 4º ciclos (1998) amplia a abordagem ao tratar a cartografia como eixo estruturante do ensino. O documento propõe a transição da alfabetização cartográfica para leitura crítica e mapeamento consciente. O aluno deve passar de receptor de mapas prontos a produtor ativo de representações. Essa perspectiva fortalece o uso do croqui como ferramenta de protagonismo discente.

Abaixo, foi analisado imagens publicados em uns artigos com estudo ativo sobre o tema:

Quadro 1- Síntese das imagens analisadas.

Imagem	Fonte	Nível de ensino	Tipo de representação	Elemento do RG evidenciado
1	Blog educacional	EF — Anos iniciais/finais	Croqui livre do bairro	Percepção topológica
2	Acervo prof. Andréa Paz	EF — Anos finais	Croqui do bairro/percurso	Identidade e afetividade com o lugar
3	Portal BNCC	EF — progressão	Gradiente de representação	Progressão cartográfica
4	ResearchGate/Manfio	EF	Croqui com elementos cartográficos	Abstração espacial

Fonte: Moreira, 2026. **Org.** Moreira, 2026

A primeira figura evidencia um croqui com traçado manual livre, no qual o aluno representa um espaço próximo por meio de símbolos simples e cores diferenciadas. Observa-se a presença de rio, vegetação, vias e áreas residenciais, organizados segundo uma lógica relacional e não estritamente métrica. Ainda que a escala apresentada não corresponda ao rigor cartográfico formal, há tentativa de indicar proporção e orientação. Isso revela compreensão inicial de organização espacial.

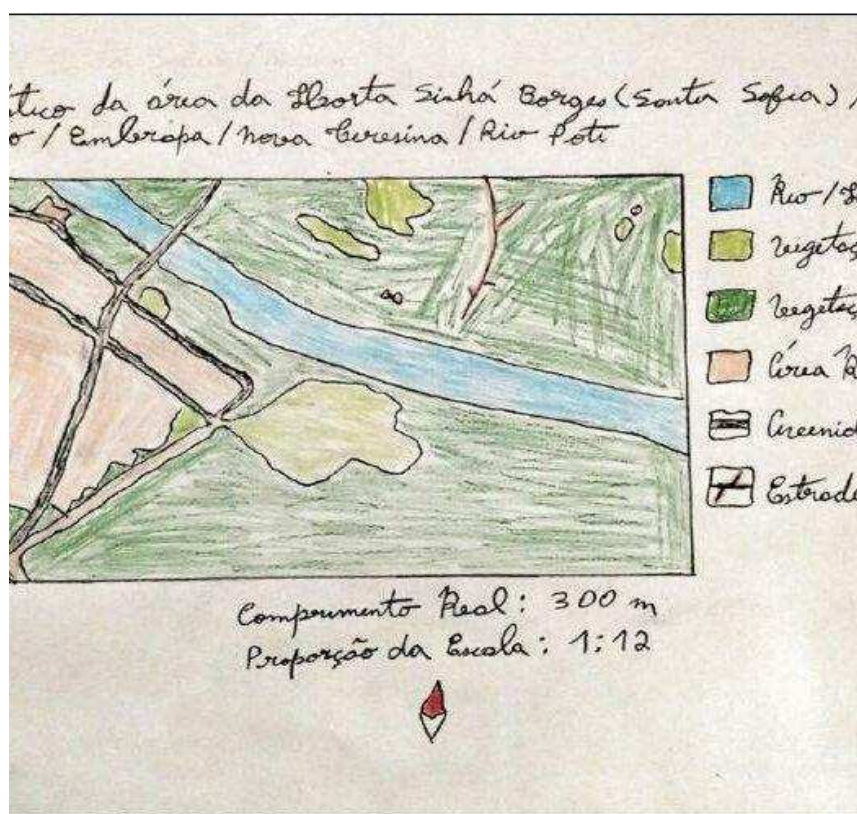
A ausência de precisão técnica não compromete o valor cognitivo da representação. Ao contrário, o desenho demonstra seleção consciente de elementos considerados estruturantes do território. O aluno prioriza feições naturais e vias de circulação, sugerindo

percepção funcional do espaço. Essa triagem indica raciocínio topológico em desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é a presença de legenda e indicação de proporção, ainda que simplificadas. Tal iniciativa revela contato com convenções cartográficas básicas. O croqui ultrapassa o nível de desenho ilustrativo e aproxima-se de uma linguagem cartográfica em formação. O estudante já opera com noções elementares de sistematização.

Portanto, os resultados indicam que o croqui funciona como etapa intermediária entre percepção empírica e abstração cartográfica. A representação demonstra compreensão relacional do espaço e evidencia início da transição para um pensamento geográfico mais estruturado. O processo de seleção e organização confirma o desenvolvimento progressivo do raciocínio espacial.

Figura 1 – Representação do tipo blog educacional — croqui produzido por aluno no contexto de aula de cartografia.



Fonte: (Lana, s/d)

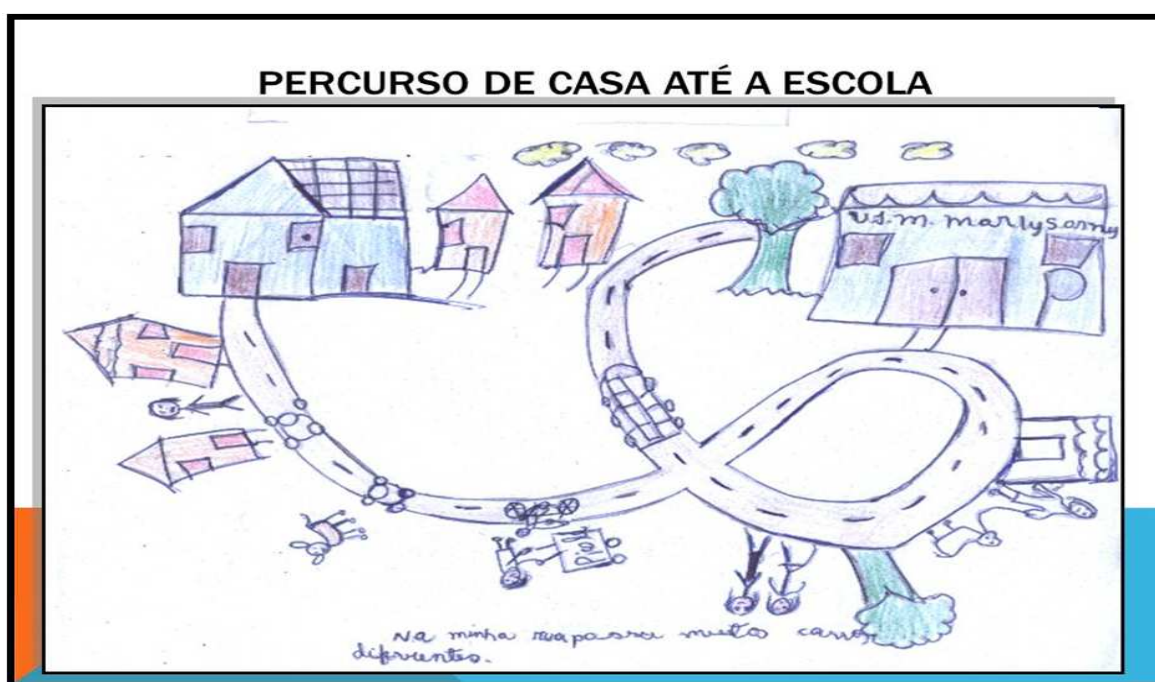
Os croquis da segunda figura a seguir representam percursos cotidianos, com destaque para ruas sinuosas, edificações e pontos de referência afetivos. Cada estudante organiza o trajeto segundo sua própria percepção espacial. Observa-se que os elementos mais destacados são aqueles que possuem significado pessoal ou funcional. A representação revela forte vínculo entre espaço e experiência.

A variação entre os desenhos evidencia dimensão subjetiva do raciocínio geográfico. Embora representem trajetos semelhantes, os alunos selecionam referências distintas. Essa diversidade confirma que o espaço vivido é interpretado de maneira singular. O croqui torna-se expressão de identidade espacial.

Outro elemento relevante é a predominância de perspectiva oblíqua, característica comum em representações iniciais. A visão ainda não é totalmente verticalizada, o que indica estágio intermediário na alfabetização cartográfica. Mesmo assim, há organização sequencial do percurso, revelando compreensão de direção e continuidade.

Assim, os resultados demonstram que o croqui favorece a consolidação da orientação espacial e a construção de memória topográfica. A representação do trajeto casa-escola evidencia noções de antes/depois, direita/esquerda e proximidade. O exercício gráfico atua como ferramenta de sistematização da experiência cotidiana.

Figura 2 - Croquis elaborados por alunos — acervo da Professora Andréa Paz.



Fonte: (Paz, 2024)

A terceira figura a seguir apresenta uma organização visual que sugere progressão entre diferentes formas de representação espacial. Observa-se transição do desenho livre para representações mais estruturadas, com maior aproximação à linguagem cartográfica formal. Essa progressão ilustra a lógica pedagógica de desenvolvimento do pensamento espacial. O croqui aparece como etapa intermediária nesse percurso.

O material reforça a ideia de que a alfabetização cartográfica ocorre de modo gradual. Inicialmente, o aluno representa o espaço sob perspectiva subjetiva; posteriormente, incorpora elementos técnicos como legenda e orientação. Essa transição evidencia avanço cognitivo. O croqui funciona como mediação entre percepção concreta e abstração.

A organização didática da imagem dialoga com a orientação da BNCC sobre “Formas de representação e pensamento espacial”. A progressão demonstra que a construção do raciocínio geográfico envolve domínio crescente da linguagem cartográfica. O croqui ocupa posição estratégica nesse processo.

Os resultados indicam que o uso planejado do croqui favorece internalização das convenções cartográficas. Ele não é ponto final, mas etapa estruturante da aprendizagem. Ao sistematizar essa progressão, o material evidencia coerência entre teoria curricular e prática pedagógica.

Figura 3 - Material pedagógico alinhado à BNCC — Formas de representação e pensamento espacial



Fonte: (Paz, 2021)

A quarta figura apresenta croqui com maior estruturação formal, incluindo legenda, orientação e organização clara das feições espaciais. Diferentemente dos desenhos mais livres, observa-se intencionalidade técnica. O aluno demonstra compreensão de categorias cartográficas básicas. Há tentativa de representar proporcionalidade e hierarquia espacial.

A seletividade dos elementos é aspecto analiticamente relevante. O estudante não representa todos os objetos do espaço, mas prioriza aqueles considerados centrais. Esse processo indica operação consciente de abstração. O croqui revela capacidade de síntese espacial.

A presença de legenda demonstra avanço no domínio da linguagem cartográfica. O aluno reconhece a necessidade de traduzir símbolos para o leitor. Tal procedimento evidencia compreensão comunicativa do mapa. O raciocínio geográfico torna-se mais estruturado.

Assim, os resultados mostram que o croqui pode evoluir de representação espontânea para instrumento analítico. Quando mediado adequadamente, o desenho manual incorpora elementos técnicos essenciais. A progressão observada confirma o papel do croqui como etapa formativa na consolidação do pensamento cartográfico.

Figura 4 - Ensino e aprendizagem em Geografia: a Cartografia e o Sensoriamento Remoto como recursos didáticos e tecnológicos para o Ensino Fundamental.

Os croquis ou esboços

Os croquis ou esboços são desenhos feitos sem o uso da escala, pois privilegiam as formas ou o contorno dos elementos do espaço representado.

Exemplo de croqui com a localização de uma residência.



Fonte: (Manfio, 2022)

5 DISCUSSÃO

5.1 Gênese e Consolidação do croqui Na Cartografia Escolar Brasileira

A trajetória do croqui na cartografia escolar brasileira não se configura como uma adoção linear de um instrumento técnico, mas como um processo de ressignificação pedagógica que atravessa diferentes momentos do pensamento educacional no país. Compreender essa gênese implica reconhecer que a introdução do desenho cartográfico simplificado nas escolas respondeu tanto a demandas epistemológicas internas da Geografia como disciplina escolar quanto a pressões curriculares externas que, ao longo do século XX e início do XXI, foram paulatinamente redefinindo os fins da educação geográfica.

Nas primeiras décadas de institucionalização da Geografia escolar no Brasil, predominava uma concepção enciclopédica do conhecimento geográfico, centrada na memorização de nomes, localizações e acidentes naturais. Nesse contexto, o mapa era um produto acabado a ser consultado e memorizado, não um processo a ser construído. A ideia de que o aluno pudesse produzir representações espaciais — ainda que simplificadas — estava ausente do horizonte didático dominante. A linguagem cartográfica era privilégio do especialista.

A ruptura com esse paradigma começa a se delinear a partir das reformas curriculares inspiradas pela renovação crítica da Geografia, que ganhou corpo nas décadas de 1970 e 1980 com influência do movimento de renovação da Geografia acadêmica brasileira. Autores ligados à chamada Geografia Crítica passaram a questionar o ensino descritivo e a propor que a disciplina escolar desenvolvesse nos estudantes a capacidade de ler e interpretar o espaço como produto social. Nesse deslocamento, a produção de representações pelo aluno passou a ser vista como estratégia formativa, e não apenas ilustrativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998 representam um marco nessa consolidação. Ao recomendar a construção de linguagem cartográfica de modo progressivo, partindo de representações simples do entorno para escalas mais amplas, os PCNs legitimaram o croqui como instrumento pedagógico coerente com uma concepção construtivista de aprendizagem. O documento do terceiro e quarto ciclos (1998) foi particularmente significativo ao propor a transição da alfabetização cartográfica para a leitura crítica e o mapeamento consciente, posicionando o aluno como produtor ativo de representações, e não apenas como receptor de mapas elaborados por outros.

É nesse cenário que Dias (2001) oferece uma fundamentação teórica de grande relevância, ao articular comunicação cartográfica e visualização geográfica como bases para compreender como o sujeito constrói representações. A contribuição do autor reside em demonstrar que elaborar um croqui não é uma atividade ingênua: ela exige seleção, organização e transformação de informações espaciais em linguagem gráfica, operações que revelam o processo de pensamento do estudante. Em termos práticos, isso significa que o valor formativo do croqui não está no produto final — frequentemente imperfeito do ponto de vista técnico —, mas no percurso cognitivo que ele mobiliza.

Morone (2007) aprofunda essa perspectiva ao demonstrar que, no ensino médio, a elaboração de croquis auxilia a transposição didática porque permite sistematizar informações e conectá-las à realidade do aluno. A chamada 'imperfeição' do croqui — a ausência de escala rigorosa, a imprecisão das proporções, a seletividade dos elementos representados — deixa de ser um defeito a corrigir e passa a ser uma janela interpretativa para o professor compreender como o estudante organiza o espaço. Essa reinterpretação da imprecisão como dado pedagógico é um avanço metodológico relevante que diferencia o uso formativo do croqui de sua utilização meramente técnica.

A consolidação do croqui como linguagem cartográfica escolar se dá, portanto, por uma dupla via: de um lado, pelo reconhecimento epistemológico de que representar é uma forma de conhecer; de outro, pela legitimação curricular que progressivamente incorporou a produção de representações como expectativa de aprendizagem. A análise crítica dessa trajetória revela, contudo, uma tensão persistente: enquanto os documentos oficiais avançam na valorização da produção cartográfica discente, as práticas escolares cotidianas frequentemente reduzem o croqui a uma atividade decorativa ou ilustrativa, desconectada de intenções conceituais claras. Superar essa tensão exige não apenas prescrições curriculares, mas formação docente consistente e condições institucionais adequadas para práticas pedagógicas mais elaboradas.

5.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Operacionalização do Raciocínio Geográfico

A homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2018 representou uma reconfiguração significativa do horizonte normativo para o ensino de Geografia no Brasil. Diferentemente de documentos anteriores, que tendiam a organizar o currículo em torno de conteúdos temáticos, a BNCC estrutura a área a partir de competências, habilidades e raciocínios, adotando o raciocínio geográfico como eixo articulador da aprendizagem. Essa

escolha conceitual tem implicações profundas para o lugar do croqui na prática escolar, elevando-o de recurso auxiliar a instrumento central no desenvolvimento das capacidades previstas pelo documento.

A unidade temática 'Formas de representação e pensamento espacial' é a mais diretamente conectada ao uso de croquis, mas seria equivocado circunscrever a contribuição desse instrumento a uma única unidade. O raciocínio geográfico, conforme compreendido pela BNCC, envolve operações como localizar, orientar, comparar escalas, identificar relações entre fenômenos e interpretar distribuições espaciais. Todas essas operações podem ser desenvolvidas, evidenciadas e avaliadas por meio da produção e leitura de croquis, o que confere ao instrumento uma transversalidade metodológica que vai além do conteúdo estritamente cartográfico.

As habilidades EF08GE19 e EF09GE14, explicitamente mencionadas na BNCC em relação à elaboração e interpretação de croquis, revelam que o documento reconhece o valor formativo da representação simplificada nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse reconhecimento é relevante porque posiciona o croqui não como atividade dos anos iniciais — quando a alfabetização cartográfica é mais frequentemente associada ao desenho livre —, mas como prática que deve se aprofundar e ganhar rigor analítico à medida que o estudante avança na escolaridade. O croqui, assim, não é descartado ao longo do percurso formativo; ele evolui em complexidade e intencionalidade.

A valorização do lugar e do espaço de convivência do aluno, presente em diversas passagens da BNCC, cria uma articulação estrutural com o uso do croqui como ponto de partida didático. O documento orienta que o ensino parta da realidade próxima para ampliar progressivamente a escala de análise — uma lógica que dialoga diretamente com a proposta de representar o entorno imediato antes de trabalhar escalas mais abstratas. Essa diretriz não é nova: já estava presente nos PCNs de 1997. Porém, na BNCC, ela se integra a uma estrutura de habilidades progressivas que torna mais explícita a trajetória formativa esperada, o que facilita o planejamento docente.

Um aspecto crítico que merece atenção é a diferença entre prescrever habilidades cartográficas e garantir condições para seu desenvolvimento. A BNCC define o que se espera do aluno, mas não especifica suficientemente como o professor deve conduzir práticas com croqui para que essas expectativas se realizem. Manfio (2020) é preciso ao alertar que o ensino de Geografia precisa ir além da definição de conceitos e promover práticas que façam o aluno 'pensar geograficamente'. Esse alerta é relevante porque aponta para um risco real: a BNCC pode ser cumprida formalmente, com a realização de atividades de croqui, sem que

haja efetivo desenvolvimento do raciocínio geográfico se o professor não dispuser de orientação metodológica consistente.

A análise da BNCC também revela uma tensão entre a valorização do espaço vivido como ponto de partida e a progressão esperada em direção a escalas e fenômenos mais amplos. Se por um lado o documento reconhece a importância do lugar e do cotidiano do aluno, por outro ele exige que esse ponto de partida não se torne um horizonte limitador — o estudante deve desenvolver capacidade de analisar fenômenos em múltiplas escalas e em diferentes contextos geográficos. O croqui pode contribuir para essa progressão quando inserido em sequências didáticas que articulam representação do entorno com análise de fenômenos mais amplos, mas isso exige planejamento intencional que vai além do que o documento prescreve.

Em perspectiva crítica, é possível afirmar que a BNCC representa um avanço significativo ao operacionalizar o raciocínio geográfico como eixo curricular e ao reconhecer o croqui como instrumento legítimo dessa operacionalização. Contudo, a efetividade desse avanço depende de dois fatores que o documento não pode, por si só, garantir: a formação docente necessária para mediar práticas com croqui de modo conceitualmente rigoroso, e as condições institucionais — tempo, recursos, tamanho de turmas — para que essas práticas se desenvolvam com a profundidade que o raciocínio geográfico exige.

5.3 O Espaço Vivido: Da Fenomenologia à Pedagogia Geográfica

A introdução do conceito de espaço vivido na Geografia escolar representa uma das inflexões mais produtivas do campo nas últimas décadas, porque permite deslocar o foco de uma concepção abstrata e objetivada do espaço para uma compreensão do espaço como experiência do sujeito. Esse deslocamento não é apenas filosófico; ele tem implicações pedagógicas concretas que transformam a natureza das práticas de ensino e aprendizagem em Geografia. Compreender a trajetória desse conceito, desde suas raízes fenomenológicas até suas aplicações didáticas, é essencial para avaliar criticamente sua contribuição para o uso do croqui em sala de aula.

A fenomenologia, enquanto corrente filosófica que investiga as estruturas da experiência consciente, oferece à Geografia a possibilidade de tratar o espaço não como dado objetivo a ser descrito, mas como horizonte de experiência constituído pela percepção, pela memória e pela intencionalidade do sujeito. Almeida (2011) ancora o conceito de espaço vivido nessas bases fenomenológicas, argumentando que o aluno já chega à escola com um

repertório espacial construído pela experiência cotidiana — com trajetos percorridos, lugares significativos, referências afetivas e funcionais. Esse repertório não é conhecimento menor ou pré-científico a ser descartado; é o material a partir do qual o ensino pode operar.

Nessa discussão, Yi-Fu Tuan contribui ao compreender o espaço como uma dimensão construída na experiência humana. Para o autor, o espaço adquire sentido à medida que é vivenciado, percebido e associado a vínculos afetivos, transformando-se em lugar (Tuan, 1983). Essa abordagem permite reconhecer que os percursos, as referências e as memórias dos estudantes constituem pontos de partida legítimos para a aprendizagem geográfica, desde que sejam problematizados e articulados aos conceitos científicos.

A implicação pedagógica direta dessa perspectiva é que ensinar Geografia passa a incluir, necessariamente, o reconhecimento e a valorização das interpretações espaciais que o aluno já realiza, ainda que de modo não sistematizado. Em outros termos, a aula de Geografia não começa do zero: ela começa do que o estudante já vive, percebe e organiza. O desafio docente não é transmitir o espaço, mas transformar experiência em categoria analítica — converter vivência em raciocínio geográfico. Essa conversão, porém, não é automática; ela exige mediação docente qualificada.

Santos (2012) contribui decisivamente para a legitimação pedagógica do espaço vivido ao argumentar que o conhecimento cotidiano do lugar não é um 'saber menor', mas uma camada epistemológica essencial para que o conteúdo escolar faça sentido. Quando o currículo ignora o vivido, a disciplina corre o risco de parecer distante e meramente informativa. Essa crítica aponta para um problema estrutural que afeta o ensino de Geografia em larga escala no Brasil: a dissociação entre os fenômenos geográficos estudados na escola e os fenômenos espaciais que o aluno experimenta cotidianamente. Restabelecer essa conexão é condição para a aprendizagem significativa.

Vasconcelos e Celeri (2019) avançam na dimensão metodológica ao mostrar que categorias geográficas como lugar, paisagem, território e espaço podem ser trabalhadas por experimentação no cotidiano escolar. A contribuição central dos autores é demonstrar que a vivência pode funcionar como situação-problema que aproxima o aluno da abstração geográfica — não como simples exemplo ilustrativo, mas como material de análise. O croqui, nesse contexto, emerge como um dos instrumentos mais adequados para essa transição, porque permite externalizar a experiência espacial em linguagem comunicável sem exigir, de imediato, o domínio das convenções cartográficas formais.

Uma ressalva crítica importante, entretanto, é que a centralidade do espaço vivido pode criar um risco pedagógico se não for acompanhada de intencionalidade conceitual clara.

O espaço vivido é condição de entrada, mas não garante, por si só, a aprendizagem de conceitos geográficos. O risco do empirismo ingênuo — ficar preso ao relato e à descrição do cotidiano sem alcançar a análise e a abstração — é real e precisa ser considerado. Manfio (2020) é preciso nesse diagnóstico ao afirmar que não basta expor definições, mas também que não basta experienciar o espaço: o estudante precisa operar relações espaciais, comparar, justificar e reorganizar informações, e isso exige mediação que conduza do vivido ao conceitual sem saltar etapas nem se perder na descrição.

A trajetória do espaço vivido da fenomenologia à pedagogia geográfica revela, portanto, uma tensão produtiva entre experiência e abstração que o croqui pode ajudar a mediar. Ao representar graficamente o que vive, o aluno exterioriza percepções, referências e hierarquias espaciais que podem ser trabalhadas pelo professor como material analítico. Mas é a qualidade da mediação docente — as perguntas formuladas, os critérios discutidos, as conexões estabelecidas com conceitos geográficos — que determina se o croqui funcionará como instrumento de aprendizagem significativa ou apenas como registro ilustrativo da experiência.

5.4 Análise Qualitativa das Representações Cartográficas Publicadas

A análise qualitativa dos croquis publicados em estudos acadêmicos, tal como sistematizada no Quadro 1 e ilustrada nas Figuras 1 a 4 desta pesquisa, oferece um conjunto de evidências empíricas que permitem discutir concretamente como o raciocínio geográfico se manifesta — e como se desenvolve — nas representações produzidas por estudantes em diferentes etapas da Educação Básica. Essa análise vai além da descrição formal dos desenhos; ela busca identificar operações cognitivas subjacentes e avaliar criticamente o potencial formativo de cada representação.

A primeira figura analisada — um croqui com traçado manual livre, oriundo de contexto de aula de cartografia com alunos dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental — evidencia um raciocínio topológico em formação. O aluno representa rio, vegetação, vias e áreas residenciais por meio de símbolos simples e cores diferenciadas, organizados segundo uma lógica relacional que, embora não corresponda ao rigor métrico cartográfico, demonstra seleção consciente dos elementos considerados estruturantes do território. A presença de uma legenda rudimentar e de indicação de proporção, ainda que simplificadas, revela contato com convenções cartográficas básicas e sinaliza que o estudante já opera com noções elementares de sistematização espacial.

Do ponto de vista do raciocínio geográfico, o elemento mais significativo nessa representação não é o que está presente, mas o processo de triagem que ela pressupõe: o aluno precisou decidir o que incluir e o que omitir. Essa decisão é fundamentalmente geográfica, porque implica atribuir hierarquia e relevância a elementos do espaço. O fato de o estudante priorizar feições naturais e vias de circulação sugere percepção funcional do território — uma compreensão de que certos elementos estruturam o espaço de modo mais determinante do que outros. Dias (2001) ajuda a interpretar esse processo ao argumentar que a construção de representações revela como os indivíduos extraem e organizam informações espaciais, tornando visível o próprio processo de pensamento.

Os croquis da segunda figura, elaborados por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de percursos cotidianos, introduzem dimensões que a primeira representação não alcança: a subjetividade espacial e a identidade com o lugar. A variação entre os desenhos — mesmo quando representam trajetos semelhantes — evidencia que o espaço vivido é interpretado de maneira singular por cada sujeito. Os elementos mais destacados em cada croqui são aqueles que possuem significado pessoal ou funcional para o aluno que o produziu: uma padaria onde se para todos os dias, uma praça de convívio, um trecho de rua considerado perigoso. Essa dimensão afetiva e identitária da representação é pedagogicamente rica porque abre espaço para discussões sobre como o mesmo lugar pode ser vivido de formas radicalmente diferentes.

A predominância de perspectiva oblíqua nos croquis da segunda imagem — em vez da visão vertical característica dos mapas formais — merece atenção analítica. Vieira e Zacharias (2022) identificam esse padrão em representações elaboradas por alunos da EJA e o interpretam como estágio intermediário na alfabetização cartográfica, não como erro a corrigir. A perspectiva oblíqua revela que o aluno ainda organiza o espaço a partir de sua posição de observador no nível do solo — como quem caminha pelas ruas —, e não da posição aérea que o mapa formal pressupõe. A transição dessa perspectiva para a visão verticalizada é um dos processos cognitivos mais complexos da alfabetização cartográfica, e o croqui pode ser utilizado como instrumento para tornar essa transição gradual e consciente.

A terceira figura, que apresenta progressão visual entre diferentes formas de representação, é didaticamente relevante por outro motivo: ela explicita a lógica curricular que subjaz ao uso pedagógico do croqui. A organização do material em gradiente — do desenho livre à representação mais estruturada — dialoga com as orientações da BNCC sobre o desenvolvimento progressivo do pensamento espacial e confirma que o croqui ocupa uma posição estratégica nessa trajetória. Não é o ponto de chegada nem o ponto de partida

exclusivo; é uma etapa estruturante que articula a experiência concreta com a abstração cartográfica.

O quarto croqui analisado, com maior estruturação formal — incluindo legenda, orientação explícita e organização clara das feições espaciais —, representa um salto qualitativo em relação às representações anteriores. A presença de legenda é particularmente significativa porque evidencia que o aluno compreendeu a dimensão comunicativa da cartografia: um mapa precisa ser legível por outros, não apenas pelo seu produtor. Essa compreensão implica um deslocamento cognitivo relevante — do mapa como expressão subjetiva para o mapa como linguagem pública. O processo de abstração espacial evidenciado nessa representação confirma o argumento de Morone (2007) de que o croqui, quando inserido em práticas pedagógicas adequadas, pode evoluir de representação espontânea para instrumento analítico.

Uma leitura transversal das quatro imagens permite identificar uma progressão que não é apenas técnica, mas epistemológica: os croquis evoluem de registros perceptivos do espaço vivido para representações intencionais que operam com categorias cartográficas. Essa progressão confirma a hipótese central desta pesquisa de que o croqui funciona como mediação entre experiência e cartografia formal. Contudo, a análise também revela que essa progressão não é automática: ela depende da forma como cada atividade é conduzida, das perguntas que o professor formula, dos critérios de discussão que estabelece e da qualidade da mediação que oferece ao longo do processo.

5.5 Cartografia Social, Identidade Territorial e a Dimensão Política do Croqui

A emergência da Cartografia Social como campo de práticas e reflexões teóricas representa uma das contribuições mais provocadoras ao debate sobre o croqui na educação geográfica, porque desloca a discussão de uma dimensão estritamente técnico-pedagógica para uma dimensão política e identitária. Quando Pinho e Pinho (2021) defendem que croquis e mapas mentais produzidos a partir das vivências reorientam a cartografia para o sentido social do território, estão afirmando algo que vai além da metodologia de ensino: estão propondo que o ato de representar o espaço seja, ele mesmo, um ato de posicionamento e de afirmação de existência.

A dimensão política do croqui se manifesta de maneira mais nítida quando se considera que mapas sempre foram instrumentos de poder. A cartografia oficial - produzida por Estados, institutos de pesquisa e empresas — representa determinadas perspectivas do

espaço, enfatiza certos elementos, silencia outros e estabelece hierarquias que, muitas vezes, invisibilizam populações, territórios e modos de vida. A Cartografia Social, ao propor que comunidades e estudantes produzam suas próprias representações, questiona essa hegemonia e abre espaço para que perspectivas subalternizadas sejam cartografadas e, portanto, tornadas visíveis. O croqui escolar, nesse contexto, pode ser um pequeno gesto de insurgência epistêmica.

Na prática pedagógica, essa dimensão política se traduz em práticas que convidam os alunos a representar não apenas o que existe no seu entorno, mas como esse entorno é vivido, disputado e desejado. Quando um estudante representa no seu croqui um terreno baldio que poderia ser uma praça, ou uma rua sem iluminação, ou um trajeto que precisa ser desviado por conta de violência, ele está produzindo uma leitura crítica do território. Essa leitura não é neutra; ela revela relações de poder, ausências do Estado e desigualdades que a cartografia oficial frequentemente não registra. O professor que consegue mediar essa dimensão crítica transforma o croqui em instrumento de cidadania.

Vieira e Zacharias (2022) oferecem evidências empíricas contundentes dessa dimensão ao analisar croquis elaborados por alunos da EJA em privação de liberdade. Em contextos de extrema restrição espacial, nos quais a mobilidade é negada e o território é imposto, os estudantes ainda conseguem produzir representações que revelam marcas de pertencimento, memória afetiva e leitura crítica da paisagem. O espaço percebido e vivido transborda os limites do espaço físico concreto — os alunos representam lugares que já não podem acessar, trajetórias interrompidas, territórios de origem. Esse achado é pedagogicamente revelador porque demonstra que o raciocínio geográfico não se reduz ao espaço imediato; ele se constrói pela articulação entre experiência presente e memória espacial.

A contribuição de Vieira e Zacharias (2022) também traz um alerta importante para a prática docente: o croqui elaborado em contextos de vulnerabilidade carrega tensões sociais que o professor precisa saber acolher e trabalhar sem simplificar. Ao analisar representações que expressam espaços desejados e espaços possíveis, territórios de pertencimento e territórios de exclusão, o docente se depara com materiais que são simultaneamente pedagógicos e humanos. A mediação nesses casos exige sensibilidade para reconhecer a complexidade do vivido sem transformá-la em conteúdo estéril ou em objeto de exposição.

O conceito de identidade territorial, central na perspectiva da Cartografia Social, amplia a compreensão do que está em jogo quando um aluno produz um croqui. Representar o próprio território é, ao mesmo tempo, um ato de reconhecimento e de afirmação: o estudante não apenas descreve um espaço, ele o reivindica como seu. Essa dimensão identitária tem

implicações para o engajamento com a atividade - alunos tendem a se envolver mais profundamente quando percebem que estão representando algo que lhes pertence - e para a qualidade das discussões que o croqui pode gerar em sala de aula.

A perspectiva crítica exige, contudo, uma vigilância metodológica que preserve o rigor geográfico sem sacrificar a dimensão política. O risco de que a Cartografia Social na escola se reduza a uma celebração acrítica das subjetividades ou a um exercício de denúncia sem fundamentação conceitual é real. Pinho e Pinho (2021) reconhecem essa tensão ao defender que a produção participativa de representações deve articular vivência e reflexão sobre a realidade — o que exige que o professor oriente a análise para além do relato, construindo pontes entre a experiência representada e as categorias geográficas que permitem compreender o espaço como produção social. O croqui político precisa, também, ser geograficamente rigoroso.

5.6 O Croqui Como Instrumento de Avaliação Formativa do Raciocínio Geográfico

A utilização do croqui como instrumento avaliativo representa uma das aplicações mais promissoras e, ao mesmo tempo, mais subutilizadas no ensino de Geografia. A promessa reside na capacidade do croqui de tornar visíveis operações cognitivas que outros instrumentos avaliativos — provas objetivas, questões discursivas convencionais — frequentemente não conseguem capturar. A subutilização decorre, em grande medida, da persistência de concepções avaliativas que privilegiam o produto sobre o processo e que reduzem a avaliação da cartografia escolar a critérios estéticos ou de precisão técnica.

Dias (2001) oferece o fundamento teórico mais sólido para compreender por que o croqui é um instrumento avaliativo de natureza particular. Ao argumentar que a construção de representações revela como os indivíduos extraem informações e estruturam mapas mentais, o autor aponta que o croqui funciona como uma 'janela' para o pensamento espacial do aluno. Diferentemente de uma questão que pede para o estudante nomear rios ou capitais, o croqui expõe o processo de seleção, hierarquização e organização espacial — as operações que constituem, em última análise, o raciocínio geográfico. Avaliar o croqui, portanto, é avaliar como o aluno pensa, não apenas o que ele sabe.

Para que essa potencialidade avaliativa se realize, é necessário deslocar os critérios de análise do plano estético para o plano cognitivo. Góes e Belém (2025) indicam que a confecção de croquis pode avaliar o entendimento do espaço vivido ao mobilizar lugar, orientação e localização — e que, nesse processo, é possível identificar se o aluno usa pontos

de referência coerentes, se reconhece direções e se organiza trajetos com lógica espacial. Esses são critérios que dizem respeito ao raciocínio geográfico, não à beleza do desenho. O professor que consegue formular esses critérios com clareza transforma o croqui de produto a ser exibido em evidência de aprendizagem a ser analisada.

Vieira e Zacharias (2022) contribuem significativamente para a construção de critérios avaliativos mais sofisticados ao demonstrar que croquis podem ser analisados em termos de práticas espaciais representadas, escolhas de elementos, coerência interna e relação com paisagem. Essa proposta de análise é metodologicamente valiosa porque oferece dimensões observáveis que vão além da correção técnica sem cair no subjetivismo interpretativo. O professor pode construir rubricas que contemplem, por exemplo: a presença de pontos de referência funcionais ou afetivos, a indicação de orientação e direção, a coerência entre os elementos representados e a realidade do lugar, e a presença de relações espaciais (e não apenas de objetos isolados).

A avaliação formativa com croquis ganha especial potência quando é utilizada de modo longitudinal — isto é, quando o professor coleta e compara representações produzidas em diferentes momentos do processo pedagógico. Silva *et al.* (2018) defendem o formato de oficinas didáticas como espaço adequado para essa prática, argumentando que a comparação entre croquis produzidos antes e depois de uma sequência de aprendizagem permite visualizar avanços concretos: maior organização espacial, incorporação de legenda e orientação, melhora na coerência das relações representadas. Esse acompanhamento longitudinal transforma a avaliação de um veredito final em um processo de acompanhamento e intervenção.

Silva *et al.* (2025) acrescentam uma dimensão relevante ao demonstrar que croquis temáticos podem evidenciar fortalecimento do pensamento espacial ao longo do processo: o aluno passa a representar relações e conexões entre elementos do espaço, e não apenas objetos isolados. Esse deslocamento — de representação de objetos para representação de relações — é um indicador significativo de desenvolvimento do raciocínio geográfico, porque sugere que o estudante está operando com categorias analíticas e não apenas com percepções imediatas. Identificar esse movimento nas representações dos alunos exige um olhar docente treinado e critérios avaliativos previamente definidos.

A Cartografia Social amplia ainda mais o espectro avaliativo ao incluir a criticidade como dimensão observável. Pinho e Pinho (2021) mostram que representações participativas podem revelar consciência crítica, percepção de desigualdades e leitura do território. Nesse caso, o croqui pode ser avaliado não apenas por localização e orientação, mas pela capacidade

de o aluno problematizar o espaço que representa — identificar ausências, nomear conflitos, propor alternativas. Esse nível de análise, evidentemente, exige mediação docente mais sofisticada e critérios avaliativos que a escola deve construir coletivamente, evitando tanto a uniformização quanto o arbitrarismo interpretativo.

Um limite importante da avaliação por croquis precisa ser reconhecido com honestidade: a dificuldade de estabelecer critérios que sejam ao mesmo tempo rigorosos e sensíveis à diversidade de experiências e repertórios dos estudantes. O risco de que critérios técnicos reproduzam desigualdades - penalizando alunos com menor experiência com atividades cartográficas ou com modos de expressão gráfica diferentes dos convencionalmente valorizados - é real. A avaliação formativa com croquis precisa, portanto, ser concebida como processo dialógico: o professor não avalia o croqui apenas pelo produto, mas também pela conversa que estabelece com o aluno sobre o que foi representado e por que.

5.7 Formação Docente para o Uso Pedagógico do Croqui: Lacunas e Perspectivas

A convergência das evidências apresentadas nesta pesquisa aponta para um denominador comum que atravessa todas as discussões sobre o croqui na educação geográfica: a centralidade da formação docente como condição para que o instrumento realize seu potencial pedagógico. A recorrência desse tema na literatura — em Dias (2001), Manfio (2020), Vasconcelos e Celeri (2019), Góes e Belém (2025), entre outros — não é coincidência; ela reflete um diagnóstico consistente de que o principal limite do croqui como estratégia didática não é o instrumento em si, mas a capacidade do professor de utilizá-lo com intencionalidade conceitual e metodológica.

A formação inicial em Geografia, ainda que tenha avançado nas últimas décadas na incorporação de perspectivas pedagógicas mais sofisticadas, frequentemente não prepara o futuro professor para o uso formativo do croqui. Os cursos de licenciatura tendem a tratar a cartografia como conteúdo a ser aprendido — e eventualmente ensinado — e não como linguagem a ser desenvolvida em processos pedagógicos contínuos. O resultado é que muitos professores chegam às escolas com competência para ler mapas, mas sem repertório para conduzir práticas de produção cartográfica discente de modo a desenvolver raciocínio geográfico.

Essa lacuna se manifesta de formas concretas na prática escolar. O professor que não foi formado para interpretar croquis como expressão do pensamento espacial tende a avaliá-los por critérios estéticos ou de precisão técnica, perdendo as evidências cognitivas que

o desenho poderia oferecer. O professor que não compreende a dimensão epistemológica do espaço vivido tende a tratar o croqui do trajeto casa-escola como atividade de aquecimento ou motivação, sem extrair dela o potencial de problematização conceitual. O professor que não conhece a perspectiva da Cartografia Social dificilmente conseguirá conduzir uma discussão sobre as dimensões políticas das representações espaciais que os alunos produzem.

Morone (2007) identifica com clareza um dos aspectos mais críticos dessa formação lacunar: sem orientação metodológica consistente, o croqui pode se tornar uma atividade mecânica — o aluno desenha, o professor confere, a aula continua —, perdendo toda a sua potencialidade como instrumento de construção e diagnóstico do raciocínio geográfico. A diferença entre uma prática com croqui que desenvolve raciocínio geográfico e uma que simplesmente ocupa o tempo de aula está, em grande medida, na qualidade das perguntas que o professor formula durante e após a produção, nos critérios de análise que propõe para a discussão coletiva e na capacidade de conectar as representações dos alunos a conceitos geográficos relevantes.

A formação continuada representa uma oportunidade estratégica para suprir essas lacunas da formação inicial, mas enfrenta seus próprios desafios. Programas de formação continuada em cartografia escolar têm, historicamente, privilegiado o domínio de técnicas e ferramentas — aprender a usar o Google Earth, construir mapas temáticos, trabalhar com SIG —, em detrimento da reflexão sobre como essas ferramentas podem ser utilizadas pedagogicamente para desenvolver raciocínio geográfico. Silva *et al.* (2025) apontam, precisamente, o risco de que a incorporação de tecnologias digitais nas práticas cartográficas escolares se converta em deslumbramento técnico, deslocando o foco da interpretação para a ferramenta.

Uma perspectiva promissora para a formação docente em cartografia escolar é a que parte da análise de representações discentes — exatamente o tipo de análise realizada nesta pesquisa. Ao examinar croquis produzidos por alunos e discutir coletivamente que operações cognitivas estão evidentes ou ausentes em cada representação, os professores desenvolvem o olhar analítico necessário para interpretar as produções de seus próprios estudantes. Essa formação baseada em evidências — que articula teoria geográfica, compreensão da aprendizagem e análise de produções concretas — é mais efetiva do que abordagens que apresentam técnicas cartográficas desconectadas da prática de sala de aula.

A dimensão colaborativa da formação docente merece atenção especial nesse contexto. O professor que trabalha isolado, sem interlocução com colegas ou especialistas, tem dificuldades para desenvolver práticas com croqui que escapem dos padrões estabelecidos

pela sua própria formação. Comunidades de prática, grupos de estudos em didática da Geografia e redes de professores que compartilham materiais e reflexões sobre o uso do croqui podem ser espaços formativos mais efetivos do que cursos pontuais, porque permitem desenvolvimento profissional contínuo, contextualizado e ancorado nas experiências concretas dos participantes.

As perspectivas para a formação docente no uso pedagógico do croqui são mais promissoras do que o diagnóstico das lacunas poderia sugerir, porque o próprio campo da educação geográfica tem produzido, nos últimos anos, um conjunto crescente de pesquisas empíricas — como as de Góes e Belém (2025), Silva *et al.* (2025), Vieira e Zacharias (2022) e Pinho e Pinho (2021) - que oferecem materiais concretos para a formação. Estudos que relatam práticas, apresentam representações discentes e analisam criticamente resultados de aprendizagem são exatamente o tipo de literatura que pode alimentar programas de formação inicial e continuada mais conectados à realidade do ensino de Geografia nas escolas brasileiras.

Em perspectiva crítica e propositiva, é possível afirmar que a plena realização do potencial pedagógico do croqui depende de um investimento sistemático e intencional na formação docente que contemple, ao menos, três dimensões articuladas: a compreensão epistemológica do croqui como linguagem cartográfica que revela pensamento espacial; o domínio metodológico de sequências didáticas que conduzam da experiência à abstração geográfica; e a competência avaliativa para interpretar representações discentes em termos de raciocínio geográfico, indo além dos critérios técnicos e estéticos que frequentemente dominam a avaliação de atividades cartográficas na escola. Sem essa formação, o croqui permanecerá como instrumento subutilizado, capaz de muito mais do que a prática corrente lhe permite demonstrar.

A síntese desta discussão permite afirmar que o croqui ocupa uma posição singular no ensino de Geografia porque articula dimensões que raramente se encontram em um mesmo instrumento pedagógico: é ao mesmo tempo acessível e profundo, simples em sua execução e complexo em seu potencial analítico, individual em sua produção e coletivo em seu potencial de discussão. Sua efetividade, porém, não é automática - ela depende de intenção pedagógica, mediação docente qualificada e critérios avaliativos que estejam à altura da complexidade cognitiva que o instrumento pode revelar. O desafio que se coloca para a educação geográfica brasileira é transformar esse potencial em prática consistente, e isso exige investimento simultâneo em currículo, formação docente e condições institucionais para uma cartografia escolar que seja, de fato, raciocínio geográfico em ação.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu de uma pergunta-problema deliberadamente situada na intersecção entre teoria e prática: em que medida o croqui, como linguagem cartográfica escolar, contribui para o desenvolvimento do raciocínio geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental, mediando a relação entre o espaço vivido pelo aluno e a sistematização dos conceitos geográficos? A resposta construída ao longo deste estudo não é simples nem unívoca, e essa complexidade é, em si mesma, um resultado relevante.

A pergunta foi respondida de modo afirmativo, mas condicionado. O croqui contribui, de forma consistente e documentada, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico — desde que inserido em práticas pedagógicas intencionais, mediadas por um professor capaz de conduzir a transição do espaço vivido à abstração conceitual. Essa condição não é menor: ela redefine o problema central do campo não como uma questão sobre o instrumento, mas como uma questão sobre as condições pedagógicas e institucionais em que ele opera. O croqui não ensina sozinho; ele cria evidências do pensamento espacial do aluno para que o professor intervenha com intencionalidade.

O primeiro objetivo específico deste estudo - identificar os fundamentos epistemológicos que sustentam o uso do croqui como instrumento didático na educação geográfica - foi plenamente contemplado. A revisão bibliográfica permitiu reconstruir a trajetória conceitual do croqui desde suas bases na comunicação cartográfica e na visualização geográfica (Dias, 2001) até sua articulação com a fenomenologia do espaço vivido (Almeida, 2011) e com a perspectiva da aprendizagem significativa ancorada no cotidiano (Santos, 2012). Esses fundamentos não são apenas históricos; eles estruturam uma compreensão do croqui como linguagem que revela o processo de pensamento espacial do aluno - e não apenas um produto gráfico a ser avaliado por critérios estéticos.

O segundo objetivo - analisar como os documentos curriculares nacionais orientam o uso de linguagens cartográficas no desenvolvimento do pensamento espacial - foi igualmente alcançado. A análise da BNCC (2018) e dos PCNs (1997, 1998) revelou uma progressão coerente entre os dois conjuntos documentais: dos PCNs, que legitimaram a alfabetização cartográfica progressiva como princípio pedagógico, à BNCC, que operacionalizou o raciocínio geográfico como eixo estruturador do currículo e reconheceu explicitamente a elaboração e interpretação de croquis como habilidades esperadas. Contudo, a análise também identificou uma tensão persistente entre a sofisticação das prescrições curriculares e a ausência de orientações metodológicas suficientemente detalhadas para que os professores

possam traduzir essas prescrições em práticas de sala de aula com a profundidade conceitual que o raciocínio geográfico exige.

O terceiro objetivo - examinar, a partir de representações publicadas em estudos acadêmicos, como o croqui manifesta operações cognitivas ligadas ao raciocínio geográfico - foi contemplado pela análise qualitativa das quatro imagens organizadas no Quadro 1. Essa análise demonstrou que as representações discentes analisadas evidenciam um espectro amplo de operações cognitivas: desde a percepção topológica elementar e a organização relacional do espaço, passando pela construção de identidade espacial e pertencimento territorial, até a abstração cartográfica que incorpora legenda, orientação e hierarquização consciente de elementos. A progressão observada entre as quatro imagens confirma empiricamente que o croqui funciona como etapa intermediária entre experiência concreta e representação formal - e que essa etapa, quando bem mediada, é indispensável para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

O quarto objetivo - discutir o potencial e os limites do croqui como estratégia metodológica em diferentes contextos da Educação Básica - foi desenvolvido ao longo de toda a discussão, com especial atenção às potencialidades avaliativas do instrumento e às condições de formação docente necessárias para sua utilização efetiva. Os limites identificados - risco de empirismo sem abstração, dificuldade de estabelecer critérios avaliativos não estéticos, dependência de tempo didático e planejamento rigoroso - não invalidam o instrumento, mas situam sua efetividade em um campo de condições que a escola e os formadores de professores precisam construir ativamente.

Um resultado que merece destaque particular, porque emergiu de forma transversal ao longo de toda a pesquisa e não estava integralmente antecipado na formulação inicial dos objetivos, diz respeito à dimensão política do croqui. A análise da perspectiva da Cartografia Social e dos estudos em contextos de vulnerabilidade — especialmente o trabalho de Vieira e Zacharias (2022) com alunos da EJA em privação de liberdade - revelou que o croqui não é apenas um instrumento de desenvolvimento cognitivo, mas também um instrumento de afirmação de identidade territorial e de leitura crítica das desigualdades espaciais. Essa dimensão política do croqui amplia sua relevância para além da sala de aula de Geografia, situando-o como prática que pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes de sua posição no espaço social.

Do ponto de vista das limitações deste estudo, é necessário reconhecer com honestidade intelectual os contornos do que foi possível construir dentro da abordagem metodológica adotada. Por tratar-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, sem

coleta direta de dados com estudantes ou professores em contexto escolar, as conclusões apresentadas têm caráter propositivo e analítico, não experimental. Não é possível afirmar, a partir desta pesquisa, com que frequência as práticas pedagógicas com croqui descritas na literatura ocorrem nas escolas brasileiras, nem mensurar de forma controlada os ganhos de aprendizagem que elas produzem. A literatura revisada, embora consistente e diversificada, é predominantemente brasileira e recente, o que pode introduzir um viés de seleção que limita a generalização das conclusões para contextos geográficos e culturais distintos.

Outra limitação relevante é a natureza indireta da análise das representações discentes: os croquis analisados foram acessados por meio de publicações acadêmicas, sem contato com os sujeitos que os produziram nem com os contextos pedagógicos em que foram elaborados. Essa distância analítica preserva aspectos éticos importantes — não há pesquisa com sujeitos humanos sem aprovação do comitê de ética —, mas impõe uma fronteira ao aprofundamento interpretativo. Os croquis foram analisados como documentos, não como expressões vivas de processos pedagógicos que poderiam ser acompanhados em tempo real. Essa limitação é inerente à natureza documental da pesquisa e deve ser considerada pelo leitor ao avaliar o alcance das conclusões.

A ausência de triangulação com dados primários - entrevistas com professores, observação de aulas, aplicação e análise de sequências didáticas - configura também uma limitação que, ao mesmo tempo, aponta para os caminhos mais urgentes de investigação futura. Esta pesquisa construiu um referencial teórico e analítico sólido, mas sua contribuição será maximizada quando articulada a estudos empíricos que testem, em contextos escolares reais e diversos, as proposições aqui formuladas. Não se trata de reconhecer insuficiência, mas de localizar o papel desta pesquisa em um programa mais amplo de construção do conhecimento sobre o ensino de Geografia.

As perspectivas para investigações futuras são numerosas e promissoras. A mais imediata e necessária é a realização de estudos empíricos que acompanhem o desenvolvimento do raciocínio geográfico em turmas que utilizam o croqui como instrumento central de aprendizagem ao longo de uma sequência didática completa, com coleta de dados antes, durante e após a intervenção. Esse tipo de pesquisa permitiria identificar com maior precisão quais operações cognitivas são mais fortemente desenvolvidas pelo uso sistemático do croqui, em quais etapas da Educação Básica os ganhos são mais expressivos e quais características da mediação docente são mais determinantes para o sucesso da prática. A comparação entre contextos socioeconômicos distintos seria particularmente relevante para avaliar se e como as desigualdades estruturais afetam o potencial formativo do instrumento.

Uma segunda linha de investigação que se abre a partir desta pesquisa diz respeito à formação docente. Estudos que acompanhem processos de formação inicial e continuada em cartografia escolar, avaliando em que medida e de que forma os professores desenvolvem competências para o uso pedagógico do croqui, são essenciais para qualificar as propostas de formação existentes e identificar as lacunas mais críticas. Pesquisas que adotem perspectiva longitudinal — acompanhando professores desde a graduação até os primeiros anos de docência — poderiam revelar como os saberes cartográficos adquiridos na formação inicial se transformam (ou se perdem) no contato com as condições reais do trabalho escolar. Essa linha investigativa é estratégica porque qualquer avanço duradouro no uso pedagógico do croqui passa, inevitavelmente, pela qualificação da formação dos professores que o utilizam.

Uma terceira direção de pesquisa diz respeito à interface entre o croqui manual e as tecnologias digitais de representação espacial. A integração entre elaboração manual de croquis e recursos como Google Earth Pro, aplicativos de mapeamento colaborativo e plataformas de Cartografia Social digital configura um campo ainda pouco explorado empiricamente na educação geográfica brasileira. Estudos que investigam como essa integração afeta o desenvolvimento do raciocínio geográfico — em que medida a tecnologia potencializa ou substitui o processo cognitivo implicado na elaboração manual — seriam de grande relevância para orientar práticas pedagógicas em um contexto escolar cada vez mais permeado por recursos digitais. A questão central não é se usar ou não a tecnologia, mas como articulá-la ao processo de observação, seleção e representação que constitui o núcleo formativo do croqui.

Finalmente, há uma linha de investigação de natureza mais política e sociológica que merece atenção crescente: o estudo do croqui e da Cartografia Social como práticas de afirmação de identidades territoriais em contextos de vulnerabilidade, conflito e invisibilidade. A pesquisa de Vieira e Zacharias (2022) com a EJA em privação de liberdade demonstrou o potencial desse campo, mas ele está longe de ser esgotado. Estudos com comunidades quilombolas, povos indígenas, populações de áreas de risco ou comunidades periféricas urbanas poderiam aprofundar a compreensão de como o ato de representar o próprio território articula dimensões pedagógicas, identitárias e políticas de maneira que nenhum mapa oficial é capaz de capturar. Essa seria, talvez, a fronteira mais fértil e mais necessária para o avanço do campo.

Em sua totalidade, esta pesquisa confirmou que o croqui é um instrumento de singular riqueza pedagógica para o ensino de Geografia, capaz de articular experiência e abstração, individualidade e coletividade, técnica e política. Sua contribuição para o raciocínio

geográfico é real, documentada e teoricamente fundamentada. Mas ela é sempre mediada — pelo professor, pela instituição, pelo contexto social e pelas condições em que o ensino ocorre. Reconhecer essa mediação não diminui o valor do croqui; ao contrário, situa seu uso em uma perspectiva educacional que recusa tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo, apostando em uma cartografia escolar que seja, ao mesmo tempo, rigorosa no pensamento e sensível à experiência dos sujeitos que aprendem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Abordagem fenomenológica transcendental e existencial na Geografia: as bases para o entendimento do espaço vivido**. Revista Geografar, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/geografar.v6i2.21548>. Acesso em: fev. 2025.
- CIRINEU, A. R. de A. **O ensino da geografia por meio da utilização de croquis**. 2012. Monografia (Licenciatura em Geografia) -Universidade de Brasília, Posse-GO. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5148/1/2012_AndreiaRodriguesdeAraujo_Cirineu.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025
- DIAS, Luciana Fava. **O croqui cartográfico no ensino da Geografia: ensaio metodológico**. 2001. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientadora: Maria Elena Ramos Simielli. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001173435>.
- GÓES, E.; BELÉM, F. **A utilização de croquis como exercício da cartografia escolar na Escola Estadual Gonçalves Dias de Macapá**. Revft, v. 29, n. 150, p. 57-58, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/pa10202509300957>. Acesso em: fev. 2025.
- LANA, Blog Educacional/LANA — *A Linguagem e a Representação Cartográfica*. Disponível em material didático de apoio ao ensino de Geografia.s/d. Disponível em <https://pedagogiapmlil.blogspot.com/2014/07/objetivo-do-capitulo-analisar-o-uso.html>
- MANFIO, V. **Ensino e aprendizagem em Geografia: a Cartografia e o Sensoriamento Remoto como recursos didáticos e tecnológicos para o Ensino Fundamental**. Figura 4 — Demonstração de um Croqui cartográfico. ResearchGate. 2022 Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-4-Demonstracao-de-um-Croqui-cartografico_fig4_372395746
- MANFIO, V. **O ensino de Geografia e o aprendizado sobre o conceito de espaço geográfico: notas sobre práticas pedagógicas**. Revista Geonorte, v. 11, n. 38, p. 18-34, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21170/geonorte.2020.v.11.n.38.18.34>. Acesso em: fev. 2025.
- MENDES , Diego de Jesus; CARVALHO, Edione Teixeira de. **A Utilização de Mapas de Croqui como Instrumento Facilitador no Ensino de Cartografia para o Ensino Fundamental**. RECITA, [S. l.], v. 1, p. e202502, 2025.
- MORONE, Rosemeire. **O uso de croquis cartográficos no ensino médio**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP/IGEOG, 1978
- PAZ, Andréa. **Cantinho da Professora Andréa Paz: Croquis**. Blog de práticas pedagógicas. Disponível em: <https://cantinhodaprofessoraandrepaz.blogspot.com>
- PINHO, T. A. S.; PINHO, R. R. **O uso da Cartografia Social como alternativa didática na construção de um ensino-aprendizagem significativo na Geografia Escolar**. Diversitas Journal, v. 6, n. 1, p. 1021-1042, 2021

SANTOS, L. **A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar.**

Geografia Ensino & Pesquisa, v. 16, n. 3, 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.5902/223649947574>. Acesso em: fev. 2025.

SILVA, Bruno da; MACHADO, Elielson dos Santos; BORDALO, Carlos Alexandre Leão; SILVA, Ivamauro Ailton de Sousa. **REPRESENTAÇÃO ESPACIAL E ELABORAÇÃO DE CROQUIS COMO PRÁTICAS DE ENSINO NA GEOGRAFIA ESCOLAR EM MOJU, PARÁ.** Revista de Comunicação Científica, [S. l.], v. 5, n. 18, p. 184–198, 2025.

DOI: 10.30681/rcc.v5i18.13796. Disponível

em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/13796>. Acesso em: 27 fev. 2026

SILVA, G.; BATISTA, N.; RIZZATTI, M.; CASSOL, R. **A cartografia escolar como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia: uma proposta de oficinas didáticas com alunos do Ensino Fundamental.** Revista Ensino de Geografia (Recife), v. 1, n. 2, p. 120, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2018.240434>. Acesso em: fev. 2025.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 1. ed. São Paulo: Annablume, 2004. v. 1. 188p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VASCONCELOS, T.; CELERI, M. **A Geografia do espaço vivido: a experimentação das categorias geográficas no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 8, n. 16, p. 324-346, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v8i16.508>. Acesso em: fev. 2025.

VIEIRA, J. M. G.; ZACHARIAS, A. A. **A leitura da paisagem pelos croquis cartográficos dos alunos da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.** Revista Ciência Geográfica, v. 26, n. 3, p. 1173-1186, 2022