

A painting depicting a woman with long brown hair, wearing a white dress and red shoes, running through a maze of tall, dark green hedges. The scene is illuminated by a bright, yellowish-green light that creates a path through the maze. The woman is captured in motion, with her hair and dress flowing, suggesting a sense of urgency and direction.

**PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA COM O COM
OS FIOS DE ARIADNE: geografia e existência que
(trans)formam a mim e meus alunos**

DENISE WILDNER THEVES

Capa do catálogo da Exposição “Por labirintos”.

Realizada de 28 jul. 2010 até 9 jan. 2011. No Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona.

Disponível em: <<http://www.cccb.org/es>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CIP - Catalogação na Publicação

Theves, Denise Wildner

PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA COM OS FIOS DE
ARIADNE: geografia e existência que (trans)formam a
mim e meus alunos / Denise Wildner Theves. -- 2018.
237 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Geografia. 2. Educação. 3. Crianças. 4.
Propostas didáticas nos anos iniciais. 5. Docência.
I. Kaercher, Nestor André, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Denise Wildner Theves

**PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA COM OS FIOS DE ARIADNE:
Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**

Porto Alegre

2018

Denise Wildner Theves

PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA COM OS FIOS DE ARIADNE: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Linha de Pesquisa: Geografia: ambiente, ensino e território.

Porto Alegre
2018

Denise Wildner Theves

**PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA COM OS FIOS DE ARIADNE: Geografia e
existência que (trans)formam a mim e meus alunos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Aprovada em 24 abr. 2018.

Prof. Dr. Nestor André Kaercher – Orientador

Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart – UFRGS

Profa. Dra. Roselane Zordan Costella – UFRGS

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes – UFF e UFJF

Para aqueles que me deram asas!

Alexandre Theves, companhia amorosa
pelos labirintos da vida.

Alexandre Theves Filho, amor que
transcende o explicável.

Nestor André Kaercher, por provocar a
existenciar-me na docência.

Às crianças.

À vida.

AGRADECIMENTOS

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LAROSSA, 2016, p. 25).

A vocês, que tornaram os desafios da realização desta tese uma superfície sensível, agradeço os afetos, as marcas, os vestígios e os efeitos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela oportunidade de, durante o mestrado e o doutorado, estudar em instituição pública.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da UFRGS, por me acolher.

Ao Professor Dr. Nestor André Kaercher, pela convivência amigável e sensível, pela orientação atenciosa no mestrado e no doutorado; os desafios do percurso foram superados pela sua companhia afetuosa e sábia.

Ao Professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes, por indicar caminhos afetuosos nos processos de ensinar e aprender com a Geografia da Infância; seus estudos deixam vestígios e efeitos, reencontrá-lo alimenta nossa amizade.

Ao Professor Guilherme Reichwald Júnior, professor e orientador no Curso de Especialização de Metodologia do Ensino de Geografia, por estimular, há “algum” tempo atrás, as possibilidades de pesquisar minha docência com as crianças; tenho certeza que aquelas passagens conduziram a este caminho.

Ao Professor Ardy Storck, professor de Geografia no final do Ensino Fundamental, por me ensinar a amar a Geografia; suas aulas me tornaram professora de Geografia.

À Professora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypzyzyski Martins, amiga que o mestrado me deu de presente, pela alegria nos reencontros, pelo exemplo de perseverança e amizade que a distância não apaga; as lembranças de nossas aulas na UFRGS são eternas.

À turma da 5ª série “B” do Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT), em Lajeado (RS), pelo carinho e aprendizagens; com vocês, (trans)formo-me docente.

Às famílias dos alunos da 5ª série “B” do CEAT, que consentiram na realização da pesquisa.

À Equipe Pedagógica do CEAT, que permitiu a realização da pesquisa com os alunos da escola; o apoio e o incentivo de vocês foi fundamental.

Às colegas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter do Reis (UniRitter) Ana Cristina de Souza Rangel, Maria Luisa Moreira, Maria Beatriz Tilton, Noeli Reck Maggi, Andréa Bruscatto, Lenir Moraes, Mariane Dorneles, Denise Ceroni, por me acolherem em Porto Alegre e ensinarem-me a ser professora no Ensino Superior.

Aos alunos e alunas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter do Reis, pela companhia alegre em nossos percursos de (trans)formação.

Aos Alexandres da minha vida, pela presença carinhosa, pela paciência, por sonharem comigo; a compreensão de vocês torna caminhos possíveis.

A meu pai, Antônio Wildner, a minha mãe, Clélia Wildner: pela Educação, apoio e carinho; transpor obstáculos, superar desafios, alegrar-me apesar das dificuldades: aprendi com vocês.

Àqueles que são da família: Simone, Márcio, Clara, Jones, Rossana, Matheus, Lourdes, Elita, por estarem “por perto”, mesmo que longe.

À “equipa” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Arnoldo Lermen (E.M.E.F. Guido Lermen) e àqueles que foram meus alunos durante uma década no Ciclo da Adolescência nessa escola em Lajeado, por momentos de alegria, desafios e muitas aprendizagens; foi com vocês que aprendi a transdisciplinaridade que nasce com a docência compartilhada – são marcas, efeitos e afetos que nunca vão se apagar.

Às colegas companheiras da docência na Educação Básica, cujas ideias e carinho transcenderam as escolas e criaram laços de amizade duradoura: Luciane Heineck Leães, Maria Regina Schroeder, Rosane Koefender, Fabiana Hunecke, Patrícia Silva, Irlê Bambini, Luciani Marquette, Tânia Schena, Andreia Plentz.

À Jú (Juliana Schwingel Gasparotto), colega no CEAT, amiga, irmã de coração com quem compartilho alegrias, tristezas, estudos e muitas aventuras; por tornar a minha vida mais feliz.

À amiga Maria Regina Schroeder, por aceitar fazer as traduções enviadas “de última hora”; nossa amizade é selada em vários idiomas.

Às novas amigadas que as andanças com a Geografia trouxeram de presente: Aldo, Ana Cláudia, Élide, Débora, Cláudia, Vicente, Jussara, Flávia, Mariana; partilhar os desafios do ensino e da pesquisa docente sintoniza nossos sonhos e a alegria dos encontros alimenta a vida.

Às secretárias do POSGEA, Alynny e Ariani, pela disponibilidade e atenção nos momentos delicados da caminhada.

Àqueles que foram ou são meus alunos, por me ensinarem a ser professora, mesmo sem eu estar percebendo.

*Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na Educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a Educação seja Educação, com que a arte seja arte, e certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. [...] A experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta.
(LAROSSA, 2016, p. 13).*

RESUMO

A docência é uma construção permanente e única. Os caminhos são diversos e percorridos pelo professor em parceria com suas práticas, com os alunos, com as outras pessoas, com o mundo. Num movimento reflexivo, tendo a humildade e a curiosidade como princípios, o professor (re)elabora suas concepções e ações, reconfigurando seus modos de ensinar e aprender. Alicerçado nesses pressupostos, o estudo pretendeu, através dos conteúdos da Geografia escolar, oportunizar momentos de interação e aprendizagem entre as crianças-alunos, e destes com a professora-pesquisadora. Os participantes foram os alunos da quinta série “B”, Ensino Fundamental, do Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT), localizado no bairro Centro, em Lajeado, Rio Grande do Sul. O trabalho nesta série é desenvolvido a partir de áreas do conhecimento, e eu fui a professora do componente curricular Estudos Geográficos e Históricos, no qual se inserem o estudo da Geografia e da História. O objetivo do estudo foi refletir e agir com as concepções epistemológicas constituídas a partir das propostas didáticas de Geografia e minha atuação docente. O caminho metodológico da pesquisa iniciou com revisão da literatura e, a partir do plano de estudos de Estudos Geográficos proposto pela escola e dos referenciais teóricos da Geografia e da Educação, foram criadas propostas didáticas, algumas delas oriundas da interação com as crianças durante as aulas. Os dados coletados na pesquisa de campo desenvolvida durante o ano letivo de 2016 foram agrupados em um diário de pesquisa, composto por anotações de comentários das crianças, fotografias, imagens de trabalhos, trechos de atividades realizadas pelos alunos e registros escritos de observações da professora sobre as aulas. Na narrativa dessa pesquisa, esses materiais foram agrupados em experiências, compondo as unidades de análise relacionadas aos pressupostos teóricos da Educação, do processo de ensino e aprendizagem, da infância e da ciência geográfica. O estudo reafirmou a importância da reflexão sobre a prática e do papel do professor na busca de uma interação que faça diferença junto aos alunos. A 5ª série “B” do CEAT, interagindo e aprendendo com as propostas didáticas de Geografia, ensinou-me, (re)afirmando concepções epistemológicas. A pesquisa reafirmou a importância de planejar atividades que façam sentido, estejam alicerçadas por objetivos coerentes, estimulem o uso de variadas linguagens e de diferentes recursos. As aulas podem ser momentos de alegria, em que o afeto dá sustentação aos conteúdos e aos momentos de aprendizagem, em que o diálogo é essencial na construção de um ambiente coletivo. Ultrapassar os limites espaciais da sala de aula e da escola, através de vivências com saídas de campo e visitas, é oportunidade única para (geo)grafar a si, o Outro, as diferenças, a vida. As crianças me ensinam a olhar mais, escutar mais, sentir mais e a (re)criar-me na docência.

Palavras-chave: **Geografia. Educação. Crianças. Propostas didáticas. Anos iniciais. Docência.**

ABSTRACT

Teaching is a permanent and unique construction. There are many different paths the teacher can follow, having the practice, the students, the other people and the world as partners. In a reflective movement, having humility and curiosity as principles, the teacher reworks his actions and conceptions, reconfiguring his ways of learning and teaching. Based on these assumptions, the study intended, through the contents of school geography, to allow for moments of interaction and learning between the children/students and the researcher teacher. The participants were from the fifth grade of elementary school (group B), at Alberto Torres School, in Lajeado, RS. The students in this grade learn through the knowledge areas. And I was the Geographical and Historical Studies teacher, in which is included Geography and History. The study objective was reflecting on the epistemological conceptions constituted with the Geography teaching proposals and my teaching performance. The methodological path of research started with a literature revision and, from the Geographical syllabus proposed by the school and the theoretical references of Geography and Education, we created teaching proposals, some of them coming out of interaction with the children during the classes. The data collected during the field research that happened during the school year of 2016 were registered in a research diary composed of children comments, photographs, works images, parts of students activities and registers of teacher's observations during the classes. In this research's narrative, the material was compiled in experiences, composing the units of analysis that were related to the theoretical assumptions of education, the teaching and learning process, childhood and the geographical science. The study reaffirmed the importance of reflection on practice and the teacher's role in search of interaction that makes the difference with the students. The fifth grade, group "B" at CEAT, interacting and learning with the Geography teaching proposals, taught me, reaffirming epistemological conceptions. The research reaffirmed the importance of planning meaningful activities, based on coherent objectives, stimulating the use of different kinds of languages and different resources. The classes can be moments of happiness, in which the affection supports the contents and learning moments, in which the dialogue is essential in building a collective environment. Overcoming the spatial limits of the classroom and the school through experiences as field trips and visits, is an unique opportunity for "geographizing" yourself, the Other, differences, life. Children teach me how to look more, listen more, feel more and (re) create myself in teaching.

Key Words: **Geography. Education. Children. Teaching proposals. Early years. Teaching.**

RESUMEN

La docencia es una construcción permanente y única. Los caminos son diversos y recorridos por el profesor en asociación con sus prácticas, con los alumnos, con las otras personas, con el mundo. En un movimiento reflexivo, teniendo la humildad y la curiosidad como principios, el profesor (re) elabora sus concepciones y acciones, reconfigurando sus modos de enseñar y aprender. En base a estos supuestos, el estudio pretendió, a través de los contenidos de la Geografía escolar, oportunizar momentos de interacción y aprendizaje entre los niños-alumnos, y de éstos con la profesora-investigadora. Los participantes fueron los alumnos de la quinta serie "B", Enseñanza Fundamental, del Colegio Evangélico Alberto Torres (CEAT), ubicado en el barrio Centro, en Lajeado, Rio Grande do Sul. El trabajo en esta serie se desarrolla a partir de áreas del conocimiento, y yo fui la profesora del componente curricular Estudios Geográficos e Históricos, en el que se inserta el estudio de la Geografía y de la Historia. El objetivo del estudio fue reflexionar y actuar con las concepciones epistemológicas constituidas a partir de las propuestas didácticas de Geografía y mi actuación docente. El camino metodológico de la investigación inició con revisión de la literatura y, a partir del plan de estudios de Estudios Geográficos propuesto por la escuela y de los referentes teóricos de la Geografía y la Educación, se crearon propuestas didácticas, algunas de ellas oriundas de la interacción con los niños durante las clases. Los datos recogidos en la encuesta de campo desarrollada durante el año escolar de 2016 se agruparon en un diario de investigación, compuesto por anotaciones de comentarios de los niños, fotografías, imágenes de trabajos, extractos de actividades realizadas por los alumnos y registros escritos de observaciones de la profesora sobre las clases. En la narrativa de esta investigación, estos materiales se agruparon en experiencias, componiendo las unidades de análisis relacionadas con los presupuestos teóricos de la Educación, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la niñez y de la ciencia geográfica. El estudio reafirmó la importancia de la reflexión sobre la práctica y el papel del profesor en la búsqueda de una interacción que haga una diferencia entre los alumnos. La 5ª serie "B" del CEAT, interactuando y aprendiendo con las propuestas didácticas de Geografía, me enseñó, (re) afirmando concepciones epistemológicas. La investigación reafirmó la importancia de planificar actividades que tengan sentido, estén basadas en objetivos coherentes, estimulen el uso de variados lenguajes y de diferentes recursos. Las clases pueden ser momentos de alegría, en que el afecto da sustentación a los contenidos ya los momentos de aprendizaje, en que el diálogo es esencial en la construcción de un ambiente colectivo. Sobrepasando los límites espaciales del aula y de la escuela, a través de vivencias con salidas de campo y visitas, es una oportunidad única para (geo) grafar a sí, el Otro, las diferencias, la vida. Los niños me enseñan a mirar más, a escuchar más, sentir más y la (re) crearme en la docencia.

Palabras clave: **Geografía. Educación. Los niños. Propuestas didácticas. Años iniciales. Enseñanza.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vocábulo “labirinto”	20
Figura 2 - Várias pessoas engajadas para refletir com a Geografia nos anos iniciais	34
Figura 3 - Zoom em Lajeado	45
Figura 4 - A escola fica no bairro Centro, que não é o centro	46
Figura 5 - Grafando o espaço ocupado pela escola com a imagem de satélite de Lajeado	47
Figura 6 - Quer (geo)grafar com a gente? Vista do espaço da escola	47
Figura 7 - Planta que mostra o espaço da escola	49
Figura 8 - Para ler a planta e o espaço da escola	50
Figura 9 - Podem ser colocadas plantas no telhado?	51
Figura 10 - Achou a biblioteca com seus tesouros?	51
Figura 11 - Uma paradinha para o lanche.....	52
Figura 12 - “Passagem nem tão secreta” para a área verde e pátios	52
Figura 13 - Vista lateral do bloco 1	53
Figura 14 - Acesso de entrada ao bloco 1	53
Figura 15 - Entrando na escola pelo acesso mais antigo	54
Figura 16 - Olhando a sala de aula da 5ª série “B” de longe.....	55
Figura 17 - Por dentro do bloco 1: chegando mais perto da sala de aula	55
Figura 18 - Olhando a sala de aula da 5ª série “B” de outro ângulo6.....	56
Figura 19 - Olhando para o bloco 1 quando se está no pátio da área verde.....	56
Figura 20 - De degrau em degrau, indo ao encontro daqueles que me ensinam a ser professora	58
Figura 21 - Sempre é bom estar com Elvira de Souza Lima!	72
Figura 22 - A sala de aula como um lugar de encontros e afetos	104
Figura 23 - Sensibilidade e carinho que animam a docência	105
Figura 24 - A prancheta vai lembrar a alegria de sair da sala	108
Figura 25 - Desenho de Gustavo: Fazendo de cima, como um mapa, cabem mais coisas	109
Figura 26 - Quando estou cansado ou eu quero ter ideias, eu sento aqui. Por isso eu gosto muito desse lugar.	110
Figura 27 - Aqui nesse lugar eu vejo o mundo de outro ângulo	110

Figura 28 - As nossas ideias registradas no quadro da sala de aula e no papel. Escrever o que se aprende é muito interessante! Trabalho da aluna Luísa.....	112
Figura 29 - Quando o tema de casa empolga e convida a saber mais sobre o que foi feito nas aulas. Trabalho do aluno Caetano.....	113
Figura 30 - Na escada, podemos ver “o longe mais perto”	115
Figura 31 - Onde fica o lugar da escola que foi desenhado? Um mapa pode mostrar. Desenho do lugar escolhido e sua localização na planta da escola. Trabalhos da aluna Luísa.....	117
Figura 32 - Ler, comparar, pensar e pesquisar: a atividade tem sentido e provoca muitas ações. Trabalho da aluna Luísa.....	118
Figura 33 - Com o Geoatlas, tenho a sensação de descobertas. Trabalho do aluno Caetano.....	120
Figura 34 - Sentir o Atlas e ler o mundo com os/as colegas da turma: movimentar-se com os mapas pela sala de aula e pelas ideias	122
Figura 35 - A gente quer saber muitas coisas sobre os dinossauros. É tão bom poder fazer perguntas e tentar encontrar as respostas!	123
Figura 36 - Nos trabalhos em grupo, a existência do Outro, do não eu, do diferente de mim provoca a “viver com”: os dinossauros como um pretexto.....	124
Figura 37 - Interagir com colegas, manipular materiais, criar, sistematizar aprendizagens: propostas intencionais da professora	126
Figura 38 - Estar com os dinossauros? A arte que imita a vida animal; a fantasia cria cenários e aventuras	129
Figura 39 - Uma cor pode ter um código: significando a escala de tempo geológico.....	131
Figura 40 - Pesquisar atribuindo significados ao conteúdo	133
Figura 41 - As ideias de todos depois da pesquisa de cada um	135
Figura 42 - Aprendizagens que transbordam pelo corredor da escola: as crianças da Educação Infantil vem aprender com a gente	137
Figura 43 - Fazer perguntas ao cacique é uma forma de desconstruir estereótipos.....	143
Figura 44 - “Olhar o colega ser pintado pelos indígenas fez com que eu perguntasse: poderia ser um deles?” – comentário de Lucas C.	144
Figura 45 - “Queria morar aqui para ter um macaquinho para brincar” – comentário de Sofia	144

Figura 46 - “Já estou me sentindo um pouco Guarani” – comentário de Eduardo ..	144
Figura 47 - “Nunca imaginei que pudessem fazer tantas coisas de artesanato, só com as mãos!” – comentário de Brenda.....	145
Figura 48 - Com o mapa que fiz, consigo ver o espaço bem amplo e mostrar o que tinha na aldeia, mas eu nunca pensei em colocar sentimentos nele; gostei dessa ideia! – mapa vivencial de Anna Luísa	149
Figura 49 - Mexendo nesses mapas, eu senti as terras do RS – comentário de Lucas L. ao manipular os mapas táteis do relevo do estado	161
Figura 50 - Texto sobre o relevo	162
Figura 51 - Postagens dos alunos respondendo à questão	166
Figura 52 - Cenas da vida dos primeiros habitantes do RS	169
Figura 53 - Brincar de arqueólogo e fazer uma escavação: a sala de aula recria a vida.....	172
Figura 54 - O jogo também é uma forma de estudar.....	174
Figura 55 - Olha! O arroio passa aqui! – comentário do aluno Caetano	176
Figura 56 - Põe a mão aqui, Isadora. Sente o tempo aqui nesse bloco de pedra! – comentário da aluna Camila.....	177
Figura 57 - Eu nunca pensei que aqui, atrás da escola, tão perto da gente, tivesse um arroio... – comentário do aluno Bernardo	177
Figura 58 - Roda de conversa: emoção e espanto ao ver a boneca da Dona Moça	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAT	Colégio Evangélico Alberto Torres
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia
Profe	Professora
RS	Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	PARA QUE VOCÊ, LEITOR, SE ENCONTRE NO LABIRINTO DA PESQUISA	18
2	CAMINHOS E PASSAGENS NO LABIRINTO DO MEU SER-FAZER PROFESSORA DE GEOGRAFIA	20
3	O FIO DE ARIADNE: demarcando os labirintos da metodologia	36
3.1	DESENROLANDO O FIO PELO LABIRINTO: demarcando a escola e os meus sujeitos-alunos	44
3.2	A ESCADA QUE ME LEVA ATÉ A 5ª SÉRIE “B”: uma passagem, mas muitos caminhos ali se abrem	57
4	AS CRIANÇAS NA ESCOLA: muitas passagens pelo labirinto, e a professora no papel de Ariadne	60
4.1	ALGUNS ADULTOS NA ESCOLA NÃO ENTENDEM NOSSO JEITO DE SER.....	66
5	O FIO DE ARIADNE ME CONDUZ PELOS CAMINHOS E PASSAGENS DO LABIRINTO: ensinar e aprender a educação geográfica	71
5.1	OS FIOS QUE UNEM O ENSINAR E O APRENDER	71
5.2	QUANDO OS FIOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR UNEM ALUNOS E A PROFESSORA EM AÇÕES REFLEXIVAS (REFLEXIVIVAS).....	88
5.3	A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: percorrendo o labirinto da formação docente.....	95
6	O ANO LETIVO INICIOU: hora de se achar e se perder no labirinto da docência	100
6.1	UMA PASSAGEM, UM CAMINHO: o início desse percurso	100
6.2	EXPERIÊNCIAS LABIRÍNTICAS COM A 5ª SÉRIE “B”	102
6.2.1	(Geo)Grafando afetos, olhares e conhecimentos	102
6.2.1.1	Afetos geográficos e conceitos que marcam a interação com os alunos .	102
6.2.1.2	Percorrer o espaço da escola: olhar, sentir, grafar o lugar e a docência..	107
6.2.2	“Uma cor pode ter um código?”: dinossauros, eras geológicas, paisagens como pretextos para aprender a viver as diferenças	122
6.2.3	“Já estou me sentindo um pouco Guarani”: vivências que nos atravessam, produzem conhecimentos com a cultura, as diferenças, os mapas e a tecnologia	138

6.2.4	Grafar as aprendizagens: “não se esqueça que isso aconteceu no RS”	151
6.2.5	“Ver com os olhos o que a gente aprendeu”	165
7	PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA DE GEOGRAFIA COM OS FIOS DE ARIADNE	181
	REFERÊNCIAS	186
	ANEXO A - Plano de Trabalho da Professora	194
	ANEXO B - Termo de consentimento informado para os responsáveis das crianças	203
	ANEXO C - Poesia do Livro: Amigo	204
	ANEXO D - Atividade: Cena de uma aventura que eu vivenciei com um amigo	205
	ANEXO E - Tema de casa: Pesquisando as paisagens em imagens .	206
	ANEXO F - Localização no CEAT e atividades	207
	ANEXO G - Atividade: Trabalhando com o Geoatlas Básico	209
	ANEXO H - Folha de coavaliação: estudando sobre os dinossauros	211
	ANEXO I - Folha de coavaliação: estudando sobre as eras geológicas e as paisagens	213
	ANEXO J - Atividade do Blog	216
	ANEXO K - Aprendendo sobre e com os povos indígenas: postagem do blog	217
	ANEXO L - Hipóteses sobre a cultura indígena	218
	ANEXO M - Comparando os conhecimentos após a visita à comunidade indígena com as hipóteses	219
	ANEXO N - Contando uma história: as aprendizagens no 1º semestre	220
	ANEXO O - Registro de aprendizagens: Geologia e Relevo do RS	222
	ANEXO P - Atividade: Observando e sentindo o que estudamos sobre a História das Terras do Rio Grande do Sul no dia a dia	223
	ANEXO Q - Texto e atividades: O homem na América	224
	ANEXO R - Atividade no blog	226
	ANEXO S - Primeiros seres humanos no RS: hipóteses	227
	ANEXO T - O que eu aprendi: Primeira onda migratória RS	229

ANEXO U - O que eu aprendi: Outras ondas migratórias	231
ANEXO V - Atividade postada no blog.....	233
ANEXO W - Os indígenas nomeados pelos colonizadores.....	234
ANEXO X - Linha de tempo: primeiros seres humanos no RS.....	235
ANEXO Y - Atividades: saída de campo Bairro Hidráulica	236

1 PARA QUE VOCÊ, LEITOR, SE ENCONTRE NO LABIRINTO DA PESQUISA

Neste estudo, meu objeto de pesquisa foram as geografias que as crianças constroem através da sua espacialidade e como as propostas didáticas que desenvolvo com elas nas aulas de Geografia/História podem desafiar esses conhecimentos e alavancar outros na busca por ler e compreender o espaço geográfico! Ao mesmo tempo, sendo professora das crianças, também (geo)grafo e existencio-me na docência com a Geografia.

Os participantes foram os alunos da quinta série¹ “B”, Ensino Fundamental, do Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT), localizado no bairro Centro, em Lajeado, Rio Grande do Sul. O trabalho nesta série é desenvolvido a partir de áreas do conhecimento, e eu fui a professora do componente curricular Estudos Geográficos e Históricos, no qual se inserem o estudo da Geografia e da História.

Inserida no *locus* da pesquisa, intentei analisar o alcance das propostas didáticas implementadas com essa turma nas aulas de Estudos Geográficos e Históricos, buscando evidenciar o que as crianças, em seus processos de aprendizagem, me ensinaram. Nesse propósito, foram explicitadas as concepções epistemológicas constituídas sobre o aprender e o ensinar através da interação da turma com as propostas didáticas.

O registro dos caminhos e passagens reflexivas no labirinto do meu ser-fazer professora de Geografia, nesta pesquisa, está organizado em seis capítulos, dos quais apresento uma breve descrição.

O primeiro tem o propósito de narrar meus percursos de formação e atuação como professora de Geografia no Ensino Fundamental e Superior, trajetória que é marcada pela docência e por estudos que buscaram alicerçar a prática vivenciada.

Desejando explicitar a metodologia e os sujeitos da pesquisa, o segundo capítulo demarca os princípios da realização da pesquisa-ação, a escola e a turma em que foi realizada.

Considerando que os alunos da turma são crianças que estão na escola, o terceiro capítulo analisa aspectos da infância como uma categoria geracional, e a inserção desses sujeitos na escola.

¹ A escola onde a pesquisa foi realizada utiliza a denominação “série” ao invés de “ano”.

O quarto capítulo propõe analisar pressupostos do ensinar e aprender e a Educação geográfica.

A partir do quinto capítulo, narram-se as atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2016, e o modo como a interação das crianças entre si e comigo me (trans)formou. Nessa seção, os pressupostos teóricos acompanham a reflexão.

No sexto e último capítulo, são apresentadas considerações que propõem re(apresentar) pressupostos com os quais (re)elaboro concepções e ações, reconfigurando modos de ensinar e aprender.

2 CAMINHOS E PASSAGENS NO LABIRINTO DO MEU SER-FAZER PROFESSORA DE GEOGRAFIA

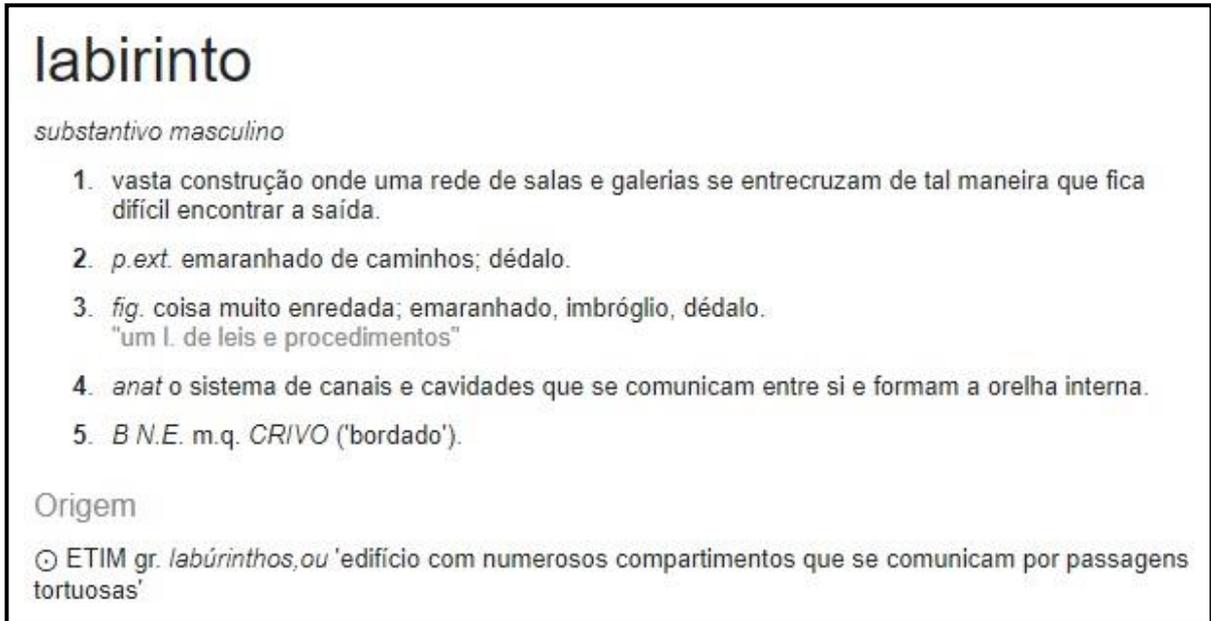


Figura 1 - Vocábulo “labirinto”
Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Na mitologia grega, o labirinto de Creta teria sido construído pelo arquiteto Dédalo para alojar o Minotauro, monstro forte e feroz, metade homem metade touro, a quem eram oferecidos regularmente jovens que eram por ele devorados. O labirinto fora tão habilmente projetado que quem se visse ali encerrado não conseguiria sair sem ajuda.

Segundo a lenda, Teseu, um dos jovens que seria oferecido ao Minotauro, conseguiu derrotá-lo e encontrar o caminho de volta no labirinto graças a uma espada e um novelo de linha, cujo fio foi sendo desenrolado ao longo do percurso. A espada e o novelo foram dados pela filha do rei de Tebas, Ariadne, que se apaixonou pelo jovem herói².

Utilizo a metáfora do labirinto para narrar parte do emaranhado de caminhos percorridos e de passagens que se entrecruzaram no meu ser-fazer professora de Geografia. Além disso, para referenciar as situações incertas e dificultosas vividas na docência, em que nem sempre encontrei “saídas”, tornando-se os caminhos duvidosos e as passagens conflituosas.

² O relato da história em sua íntegra está em Bulfinch (2002).

Narrar é compartilhar, relatar o que foi aprendido, ou seja, viver a história “de dentro”, pensar em como se é, em como não se está, nas razões e nas emoções, nas relações e nos saberes; por isso, a necessidade, ao começar a escrita deste capítulo, de resgatar minha trajetória de professora de Geografia.

Nesse percurso, foi preciso olhar para o mundo interior e perceber os caminhos labirínticos que deram expressão a minha identidade de professora de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, aprendo a ser e me modifico professora na escola, na interação com os alunos e com as demais pessoas que constituem o espaço escolar. Tardif (2014, p. 16), em seu estudo sobre os saberes docentes e formação profissional, destaca que o saber dos professores está assentado em trocas constantes entre o que estes são e o que fazem, sendo o que o “*Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar” (grifos do autor), resultado de interações dinâmicas inseridas no processo de formação e da docência.

O mesmo autor, ao referir-se aos saberes que servem de base ao ensino, ou seja, os fundamentos do saber ensinar, indica que estes

[...] são *existenciais*, no sentido de um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas [ou de dúvidas]. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2014, p. 103).

Nesse sentido, compreender as razões que motivam esta pesquisa faz com que eu revise a minha (geo)grafia de atuação e formação profissional, refletindo com a minha experiência de professora de Geografia no 5º ano³ do Ensino Fundamental e os saberes que foram sendo constituídos nesse percurso.

Conforme Tardif e Lessard (2008, p. 46),

A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma parte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar.

³ Na escola onde atuo como professora, essa etapa é chamada de 5ª série.

No ano de 1988, concluí o curso de Magistério⁴, a Licenciatura Curta em Estudos Sociais⁵ e iniciei a Licenciatura Plena em Geografia⁶. O Magistério cursei no Colégio Santo Antônio, em Estrela (RS), e as licenciaturas realizei na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – sendo a mais recente concluída em 1990.

No ano de 1989, fui contratada em uma Escola Comunitária de Confissão Luterana, o Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT), para ser professora de Geografia de quatro 5^{as} séries⁷. Essa escola é mantida pela Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC) e está localizada no Bairro Centro, em Lajeado, no Rio Grande do Sul. Nessa mesma escola, eu fui aluna, durante os Ensinos Fundamental e Médio. Apresentarei mais informações dessa escola nos capítulos que se seguem.

Em 1990, passei também a atuar como professora de História e Geografia na 4^a série⁸ do Ensino Fundamental, nessa mesma escola. É importante destacar que a estrutura curricular dessa instituição é organizada por séries; já na então 4^a série os componentes curriculares eram organizados por áreas de conhecimento, sendo esta a primeira experiência das crianças com vários professores atuando na docência dos diferentes componentes curriculares.

Assim, além do trabalho com esses campos de conhecimento considerados novos pelos alunos, os desafios que uma turma de alunos comporta e a condição de professora iniciante geravam ansiedade, apreensão e dúvidas infundáveis. Qual caminho seguir? Onde poderia estar a saída? Fui percebendo que a formação acadêmica tinha oferecido o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, mas sentia muita falta de conhecimentos pedagógicos relacionados à didática. Como não me limitar a apenas transmitir e falar para mim mesma? Como construir novos conhecimentos a partir daqueles trazidos pelos alunos? Como levar em consideração suas vivências? Como fazer a aprendizagem acontecer de forma que os alunos se envolvessem e construíssem significados para o que estava sendo desenvolvido? Como fazer das aulas um espaço-tempo de trocas, em que as interações constituíssem momentos de aprendizagem? Esses e outros tantos

⁴ O Curso de Magistério habilitou-me para ser professora nos Anos Iniciais. Realizei o curso de Magistério após já ter concluído outro curso de Ensino Médio (na época, denominado Segundo Grau).

⁵ A Licenciatura Curta em Estudos Sociais habilitou-me para ser professora de História e Geografia no Ensino Fundamental.

⁶ A Licenciatura Plena habilitou-me para ser professora de Geografia no Ensino Médio.

⁷ Atualmente, a 5^a série corresponde ao 6^o ano do Ensino Fundamental.

⁸ Atualmente, a 4^a série corresponde ao 5^o ano do Ensino Fundamental.

questionamentos me colocavam, e ainda me colocam, em constante conflito pessoal. Era necessário dar forma à prática docente e vida às aulas.

Tardif (2014, p. 234) orienta:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

Os primeiros anos foram pautados por muitas dúvidas, leituras, estudos e reflexões que pudessem me auxiliar nos desafios que se colocavam. Nas tentativas que ousava fazer, através da escuta e da observação dos alunos, ouvia algumas pistas de como fazer diferente, tais como situações em que os alunos relacionavam temas de estudo com o que ouviam na mídia, faziam relatos de passeios, viagens e situações do cotidiano buscando exemplificar situações nos debates feitos em sala de aula. Podia observar, nessas oportunidades, alunos tímidos que, em alguma oportunidade de conversa, se destacavam pela pertinência de suas observações sobre cenas do cotidiano. Pressuposto importante é ouvir os alunos com atenção e sem arrogância.

Tardif (2014, p. 237), ao referir-se ao ofício dos professores e concepções de ensino, destaca: “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.”

A docência desde esses momentos de professora iniciante, aliada à reflexão sustentada nas leituras de momentos de estudo, constitui a base de uma concepção epistemológica que me acompanhou desde então: os alunos são sujeitos pensantes. E esse pressuposto foi fundamental ao longo de minha trajetória docente, afinal, “Se você acredita em alguma coisa, tem que praticá-la.” (FREIRE; HORTON 2005, p. 156).

Ao mesmo tempo, fui percebendo que, como professora, eu fazia muita diferença na aprendizagem dos alunos, principalmente nos momentos de interação: a escuta, a proximidade afetiva, o olhar, as reações. Aliás, a falta disso tinha deixado marcas profundas em mim quando aluna; portanto, não queria reproduzir isso como

professora. E eu, sem dúvida, acredito que meus alunos têm muitas coisas a dizer que me auxiliam a docenciar.

Nesse momento, filio-me a Gauthier et al. (1998, p. 80) quando afirma:

Não somente não se pensa mais ser possível explicar a aprendizagem do aluno sem levar diretamente em conta as ações dos professores, mas também parece ter sido achada a resposta para a pergunta surgida [...]: sim, o professor faz a diferença.

Ou seja, crer no aluno mas também crer em mim, docente.

Em meu percurso de professora, diante de alguns sucessos, de outros insucessos, de pequenos reconhecimentos, de dificuldades, de dúvidas, foi impossível aquietar-me. Eu queria fazer a diferença na vida dos meus alunos, queria considerá-los sujeitos de suas aprendizagens. Será que eu conseguiria? E os conteúdos que compunham o currículo escolar? Como ensinar construindo sentido? Como eles poderiam aprender atribuindo significado aos conteúdos do currículo?

Todos esses questionamentos traziam consigo o impulso de busca por uma prática pedagógica em que os alunos pudessem dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, partindo de seus conhecimentos e vivências. Ao mesmo tempo, levavam ao desafio de refletir sobre os processos de aprendizagem dos alunos e a ação-reflexão docente.

Algumas respostas aos meus questionamentos surgiram em momentos de formação continuada e na ampliação da minha atuação de professora de Geografia com outras séries, também em outras instituições de ensino. Nesse percurso docente, havia uma certeza: eu desejava ser professora de Geografia das 4^a e 5^a séries, pois as crianças movimentavam minhas indagações sobre o ensinar, o aprender e eram uma pista no meu caminho labiríntico. A espacialidade construída por elas em seus movimentos nos diferentes modos de viver a infância questionava o meu fazer pedagógico com muita intensidade e paixão. Paixão como um viver cativado pela docência com as crianças, no sentido de responsabilidade com elas, sem, com isso, tolher-lhes a liberdade e a autonomia.

Os movimentos de reflexão me levaram a buscar um curso de especialização: Metodologia do Ensino de Geografia, em 1998, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Ao final desse curso, realizei uma pesquisa orientada pelo professor Guilherme Reichwald Júnior, intitulada Alfabetização Cartográfica na 4^a série,

buscando compreender como as turmas de alunos dessa série representavam o espaço através de mapas e de que maneira as suas representações auxiliavam na leitura de mapas “prontos”. Na época, utilizei aportes teóricos baseados nos desdobramentos da teoria psicogenética de Jean Piaget para refletir sobre o ensino e usos dos mapas.

Piaget foi um importante psicólogo suíço, que passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio, porém não se preocupou especificamente com os desdobramentos que as suas pesquisas teriam para a Educação. Sua preocupação principal foi com a questão psicogenética do conhecimento, ou seja, como os seres humanos aprendem e organizam seu pensamento, tendo se dedicado ao estudo do crescimento intelectual da criança a partir desses pressupostos. Seus estudos também tiveram grande repercussão para o desenvolvimento de pressupostos teóricos que deram sustentação às formas de aprender o espaço e o mapa.

A partir dessa fundamentação, busquei, através dos mapas feitos, indicações de como esse grupo de alunos desenvolvia noções espaciais construídas a partir das propostas das aulas de Geografia e, por outro lado, também identifiquei como cada um construía uma noção de representação espacial particular. Nesse trabalho, analisei os mapas que esses alunos construíram em uma proposta desencadeada nas aulas. É evidente que, ao relembrar minhas constatações, consigo reconhecer um trabalho interessante naquela época, no entanto ainda bastante preso apenas às classificações propostas por Piaget e sem levar em consideração os modos de apropriação do espaço pelas crianças, nem suas possibilidades de criação e autoria. Afinal, ao ler os mapas feitos pelas crianças, fui classificando-os conforme critérios que indicavam: se apresentavam proporcionalidade, se estavam feitos na visão vertical, possuíam legenda, título e utilizavam uma codificação adequada; ou seja, fiz minhas análises usando critérios bem formais e técnicos, a fim de constatar quais crianças tinham os seus mapas enquadrados em parâmetros ideais de representação, sem considerar sua espacialidade e expressão através dos mapas. Há muito a avançar na atenção ao que as crianças dizem e pensam ao fazerem seus mapas.

No CEAT, os movimentos de estudo sobre a proposta pedagógica e curricular sempre foram objeto de estudo coletivo e de muitos debates. Em 2004, na reorganização da base curricular da então 4ª série do Ensino Fundamental, as

disciplinas de História e de Geografia foram reunidas em uma disciplina que passou a ser chamada de Estudos Geográficos e Históricos, fato que ia ao encontro do trabalho que já era realizado de maneira interdisciplinar e buscava reafirmar a importância da não compartimentação dos saberes, sem perder de vista os pressupostos dos diferentes campos de conhecimento de cada uma das disciplinas. Particpei desse estudo e reestruturação curricular e, a partir daquele ano, assumi como professora de Estudos Geográficos e Históricos da série.

O tempo foi passando e constatava que havia ainda muitas perguntas e desafios que a prática docente me apresentava. Por um lado, surgiram algumas pistas: a maneira como a aula é organizada, a interação dos professores com os alunos e o papel desses como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem pode fazer a diferença nas aulas de Geografia. Por outro, apareciam novas dúvidas: como fazer isso acontecer? Qual o meu papel como professora nesse processo? Como interagir nesse processo? Como ser uma boa professora? Como provocar aprendizagens em que os conhecimentos prévios dos alunos possam ser de fato relevantes num processo de ensino-aprendizagem com sentido? Como esses alunos me constituíam como professora?

Em 2005, novos desafios: iniciei meu trabalho como professora do Terceiro Ciclo (alunos de doze a quatorze anos) do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal também de Lajeado. A proposição do trabalho por ciclos, diferente da experiência de escola seriada que eu tinha até então, acrescentava outras inquietudes às que eu já possuía. Queria contribuir para que esses alunos tivessem um papel importante no fortalecimento das identidades locais e pessoas para que a escola constituísse um espaço de vida.

Ser professora na rede municipal colocou-me em contato com outro contexto de escola, de aluno e, inevitavelmente, de inquietações em relação à postura pedagógica como professora de Geografia numa escola de ciclos de vida. A busca da equipe diretiva e dos professores no sentido de a escola ser um espaço privilegiado para a luta contra a exclusão social e para a construção da cidadania era constante. E eu, o que poderia fazer nesse sentido com a Geografia?

Esse novo contexto serviu de motivação para buscar um curso de Mestrado, pois me desafiou a romper com o conhecimento apresentado de forma segmentada nas diversas disciplinas, buscando desencadear atitudes transformadoras da

realidade através da superação dos problemas enfrentados. Assim, agregavam-se às minhas inquietações já existentes outras, e com elas novos desafios.

O ensino de Geografia escolar e formação de seus professores foi a primeira disciplina que cursei, como aluna especial, em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEA) da UFRGS; ela foi ministrada pelo professor Nestor André Kaercher. Nessa disciplina, através de memórias, lembranças, afetos e marcas deixadas por professores de Geografia em cada um, foram realizados estudos e reflexões no intuito de buscar evidenciar o que torna a docência marcante e o que constitui um bom professor de Geografia. Participar desses momentos gerou a certeza de que eu desejava estudar mais sobre a docência com a Geografia. O ingresso no mestrado aconteceu em 2007 e diversas disciplinas cursadas, bem como as leituras que foram sendo propostas – tais como de Nelson Rego, Rosa Maria Bueno Fischer, Helena Copetti Callai, entre outros –, possibilitaram reflexões sobre a Educação, a Geografia escolar, a complexidade do ensinar e do aprender.

A disciplina cursada com o professor doutor Nelson Rego oportunizou momentos de aproximação entre Educação e Geografia, através da perspectiva de que o espaço geográfico, composto por múltiplas relações entre ambientes e territorialidades, é também condicionador da existência humana. Nesse sentido, as manifestações desse espaço podem ser apreendidas e elaboradas sob a forma de temas por uma Educação que pode, por sua vez, ser construída de modo reflexivo e prático em relação às questões desse mesmo espaço. Sobretudo a relação com o espaço mais proximamente vivido contém essa possibilidade de reflexão e prática como consequências sobre as condições vividas, estando presente nesse processo não apenas a transformação em alguma medida das condições mas, igualmente, o exercício de estabelecer diálogos e buscar métodos para compreender e agir em relação a essa geofricidade.

Esse movimento, que parte do entrecruzamento da Geografia e da Educação, é denominado “geração de ambiências” por Rego, Suertegaray, Heidrich (2000, p. 8), pois pressupõe a consciência da ambiência, ou seja, o espaço geográfico composto pelas relações sociais articuladas com as relações físico-sociais, que condicionam a existência humana, e esse espaço também pode ser o catalisador de ações transformadoras. Nesse processo, a escola pode contribuir na produção de saberes que contribuam para essas ações transformadoras (REGO, SUERTEGARAY, HEIDRICH, 2000).

E o autor, na época, já provocava:

[...] a geografia pode ser compreendida e trabalhada a partir dessa perspectiva local. [...] É sempre um conhecimento que vai se ampliando, mas que vai se ampliando de maneira articulada a partir daquela perspectiva acontecimental decorrente da perspectiva local, relativa tanto ao espaço quanto ao encadeamento de acontecimentos que, naquele momento, se apresentavam como portadores de necessidades de compreensão e de ação por parte dos educadores e dos educandos envolvidos naquele lugar e naquele momento. (REGO et al., 2003, p. 283-286).

Então, os conhecimentos partem dos acontecimentos e do lugar e se abrem para saberes que extrapolam o próprio local, em níveis crescentes de entendimento e, quem sabe, de ações.

O seminário Cinema e Educação, proposto pela professora doutora Rosa Maria Bueno Fischer, foi uma oportunidade de estudar conceitos específicos desse dispositivo – o cinema – na relação com propostas técnicas, estéticas e políticas que buscaram contribuir para uma formação estética. As leituras e debates propostos evidenciaram a necessidade de refletir a partir de uma Filosofia e Educação para o olhar e o papel do professor nessa busca. Nesse propósito, o diálogo da Geografia com o cinema pode tornar-se um vir a ser, capaz de contribuir para ampliar o repertório dos alunos e criar possibilidades de, na escola, educar o olhar, educar para a sensibilidade.

O estudo de textos e a escuta de palestras de Helena Copetti Callai em eventos de ensino de Geografia foram significativos para constatar a possibilidade e a importância de aprender e ensinar Geografia nas séries iniciais a partir da leitura de mundo, da vida e do espaço vivido, sendo os pressupostos metodológicos fundamentais para aprender a pensar o espaço com as crianças. Nesse processo, definir os conteúdos e os objetivos parte do papel atribuído à Geografia na escola, que pressupõe a necessidade de romper com a perspectiva de trabalho a partir dos círculos concêntricos (família, casa, rua, bairro, município, estado, país) encerrados em si mesmo e de práticas meramente transmissivas. Para a autora supracitada, o diálogo – com os outros, com o espaço, com a natureza e a sociedade – assume um papel fundamental, e desenvolver o “olhar espacial” (CALLAI, 2005, p. 237) é uma premissa que permite fazer a análise geográfica.

Alicerçada nesses estudos e naqueles propostos pelas disciplinas cursadas durante o mestrado, a pesquisa intitulada “Meus alunos e minha aldeia me fazem

experimental ideias para ensinar geografia” (THEVES, 2009) foi orientada pelo professor doutor Nestor André Kaercher. Teve como objetivo refletir sobre a interação pedagógica no desenvolvimento de práticas de Geografia aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental da então 6ª série (hoje 7º ano) da escola comunitária na qual havia iniciado minha vida de professora de Geografia e na Etapa I do Terceiro Ciclo da escola de rede pública municipal em que eu também era professora, buscando uma ação docente que trouxesse para a sala de aula possibilidades de refletir sobre o cotidiano e a vida dos alunos e, assim, a compreensão do mundo de maneira dinâmica, contraditória e plural.

Com essa pesquisa, busquei construir conhecimentos a partir da reflexão sobre a minha prática de professora de Geografia e constatei que a interação que se estabelece entre o professor, o aluno e as atividades propostas faz a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes. A pesquisa desenvolvida durante o mestrado e o estímulo do professor orientador foram essenciais para que, a partir da defesa da dissertação, a participação em congressos, encontros e eventos envolvendo debates sobre o ensino de Geografia ocorresse também sob a forma de grupos de trabalho através da apresentação de relatos e estudos que realizava nas escolas em que era professora. Destes momentos, o que considero expressivo, como uma abertura para uma outra relação que se estabeleceu com os modos de olhar, sentir e viver a docência com as crianças, foi participar do XII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, realizado na Universidade Federal da Paraíba, nos dias 15 a 19 de setembro de 2013, no qual apresentei uma comunicação intitulada “Essas crianças e o maravilhoso mundo que os globos mostram”, no grupo de trabalho Ensino de Geografia nos anos iniciais: formação e saberes docentes. Essa comunicação foi um relato reflexivo de momentos de interação de crianças, com diferentes idades, em diferentes contextos de escolas, com o globo terrestre. Os debates desse grupo de trabalho (GT) evidenciaram o quanto as crianças são protagonistas de suas aprendizagens com a Geografia e possibilitaram uma aproximação ainda maior com os estudos da Geografia da infância que compõem o grupo de pesquisas e estudos de mesmo nome (GRUPEGI/UFF/CNPq).

A Geografia da infância é constituída por um campo teórico de pesquisa com um conjunto de proposições que permitem a pesquisa com a criança concreta a partir de uma cultura infantil contextualizada (LOPES; VASCONCELOS, 2005). Essa

abordagem oportuniza considerar as crianças sujeitos que produzem conhecimentos e significados, o que a torna um dos pressupostos fundamentais para considerar o trabalho desenvolvido com a Geografia escolar. Por outro lado, agrega a necessidade de considerar a condição geográfica da infância na qual se destacam argumentos fundamentais:

[...] o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; [...] o processo de humanização das crianças, o seu “ser e estar” no mundo porta também uma grandeza geográfica; e [...] a forma como nós, individual ou coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias. (LOPES, 2014, p. 301).

Assim, as crianças estabelecem relações com o espaço vivido e constroem sua espacialidade de um jeito próprio, através das interações e das vivências que são estabelecidas em seu cotidiano, portanto pensam de forma diferenciada dos adultos e possuem lógicas próprias na leitura do espaço. Quando compartilham esses saberes sobre diferentes situações, estes são explicados e narrados de forma particular, a partir de suas lógicas.

Voltei de João Pessoa com a certeza de que queria buscar outros sentidos na docência com a Geografia e as crianças. Uma outra passagem se abria no labirinto do meu ser-fazer professora. Não se tratava de abandonar todas as concepções que eu já havia construído em minha trajetória de professora, mas de buscar entrecruzar e tensionar estas com outras, na perspectiva de olhar o mundo com as crianças e a Geografia.

Esse propósito também se delineava pelo fato de, em 2011, ter iniciado a docência no Ensino Superior, no curso de Pedagogia, no Centro Universitário dos Reis (UniRitter), em Porto Alegre. Com isso, assumi também o compromisso com a aprendizagem na busca por estabelecer diálogos com o conhecimento na formação de professores. Então, outras inquietações e desafios passaram a me acompanhar. Era necessário voltar ao estudo e à pesquisa. No labirinto, abriam-se outras passagens, sem deixar de levar em consideração os caminhos já percorridos.

O ingresso no doutorado deu-se em 2014, na linha de ensino em Geografia, no PPGEA, na UFRGS. De lá para cá, a pesquisa foi sendo delineada sob a orientação do professor Nestor André Kaercher e, desde o primeiro momento, foi

esboçada através do questionamento de como poderia refletir a partir de minha docência com a Geografia e as crianças. Teoricamente, era necessário incorporar outros e mais pressupostos aos que já haviam sido construídos.

Nessa busca, uma disciplina e um seminário foram marcantes. A disciplina Ensino de Geografia: complexidade, cultura e comunicação, desenvolvida pelo professor Antonio Carlos Castrogiovanni e pela professora Ivaine Maria Tonini, trouxe estudos significativos em relação à complexidade e à Educação na contemporaneidade. Nos debates, ficou evidente que o uso da tecnologia e das imagens exerce um papel central e é potencializador na construção de ideias, valores, sentidos, concepções e de nossa constituição como seres humanos. Daí a importância de sua utilização como linguagens na Geografia escolar.

Além dessa disciplina, o seminário A “experiência” ao infinito: variações sobre um tema caro à Educação, desenvolvido pela professora Rosa Maria Bueno Fischer, na Faculdade de Educação da UFRGS, trouxe como possibilidade a reflexão da Educação a partir da perspectiva da experiência. Se considero que ensino e aprendizagem estão muito além da transmissão de um conhecimento que pressupõe uma verdade inquestionável e que aprender não é apenas apropriar-se dos conhecimentos e informações, a produção de saberes como experiência pode inserir-se no campo pedagógico, tal como propõe Larossa (2016, p. 5) “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à Educação”

Na busca de sentido na e com a Educação considerada a partir da experiência, há a aproximação desta de algo “mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática” (LAROSSA, 2016, p. 5); e, com isso, a possibilidade de libertar-se das verdades cristalizadas como certezas, tanto no que fazemos na condição de educadores como quanto ao que somos. No meu percurso de professora de Geografia, creio que uma convicção que foi sendo reconstruída a partir do lugar de aprendiz junto aos alunos foi a de pressupor que, a partir das aulas, todos os alunos chegassem a um determinado “degrau” na aprendizagem. Com as turmas que fui interagindo ao longo do fazer-me docente na e com a experiência, fui percebendo que o processo de aprendizagem não é homogêneo, não há um ponto determinado aonde todos chegam ao mesmo tempo, no entanto todos os alunos aprendem. E essas aprendizagens são múltiplas, particulares e nem sempre possíveis de serem “medidas”; são também atravessadas pelas relações afetivas que se estabelecem na interação. Nem sempre os silêncios de alguns

alunos mais tímidos são sinal de descaso; assim como o barulho da turma em determinados momentos das aulas não significa ausência de momento de aprendizagem.

Considero que se poderia, quem sabe, tomar a experiência como uma possibilidade para repensar a Educação e, com isso, o que se tem feito em seu nome, a partir do que Larossa (2016, p. 40) nos propõe sobre a necessidade de dignificar e reivindicar a experiência; mas, para isso, há que se “dignificar e reivindicar [...] a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida”. Eis alguns dos desafios que se apresentavam, apontando a necessidade de também ressignificar o que se tem feito no campo pedagógico. Estariam sendo delineados outros caminhos? Os estudos provocavam para um que-fazer.

Ao que Chauí (2002, p. 161) refere: “percebida [...] como nosso modo de ser e existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo”. Quais são os meus mistérios com a Geografia, com a docência, com a vida? Poderão as crianças auxiliar nessa busca? Conseguirei relacionar as aulas com os mistérios das crianças? Com a sua vida? De onde vêm as “marcas” que deixo nos meus alunos? Mistérios que a pesquisa também pôde tentar decifrar.

Realizar mais estudos que incorporavam discussões sobre a Geografia escolar e o seu ensinar e aprender, tal como o fizeram Nestor André Kaercher, Roselane Zordan Costella, Lana de Souza Cavalcanti, Lígia Goulart, Jader Janer Moreira Lopes, contribuiu para que pudesse manter a reflexão sobre a minha prática, e para que essa fosse confrontada com diferentes pressupostos teóricos. Com esses pesquisadores, aprendo que os conteúdos das aulas de Geografia precisam fazer sentido para os alunos, levando em consideração conhecimentos e hipóteses que já possuem, ao que não servem mais aquelas aulas em que o professor apenas transmite informações desconexas do mundo dos alunos.

Nesse propósito, ensinar Geografia é dialogar com o mundo através de variados recursos e linguagens. No planejamento das aulas, há clareza nos objetivos pedagógicos e sentido no “o quê”, “para quê” e “como” ensinar. A sala de aula é o lugar de encontro do ensino-aprendizagem, em que os alunos são o centro do processo de aprendizagem, através da mediação didática do professor, que neste movimento constrói e reflete sobre suas concepções epistemológicas. A aula,

um momento de interação entre o grupo de alunos entre si, o professor, e as propostas pedagógicas de Geografia, num espaço-tempo de trocas mútuas, de abertura ao diálogo em que se dá voz e se escuta os alunos, de relações afetivas e construção de conhecimentos. Assim, o ser e estar no mundo, essa experiência espacial (LOPES, 2009), pode ser um propósito das aulas de Geografia.

A participação em encontros e congressos também foram oportunidades de refletir sobre a docência e, em diversos momentos, reconstruir saberes. Referindo-se aos saberes dos professores, Tardif (2014, p. 106) afirma:

[...] saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Uma oportunidade muito significativa foi participar, em 2013, de um encontro intermediário do GT que se tinha constituído no ENPEG. O Encontro Intermediário do Grupo de Trabalho Geografia nas Séries Iniciais, realizado na Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, nos dias 6 e 7 de novembro de 2014, se constituiu como um espaço de discussão da Geografia nos primeiros anos da Educação Básica. Foram realizados estudos e discussões a partir de rodas de conversas com as professoras Zoia Prestes e Tânia Vasconcellos. A professora Zoia traduziu obras de Vigotski do russo para o português, apresentou conceitos fundamentais para a docência com a Geografia na infância; a professora Tânia fez o mesmo em relação àqueles conceitos relacionados aos seus estudos em Walter Benjamin.



Figura 2 - Várias pessoas engajadas para refletir com a Geografia nos anos iniciais
Fonte: Arquivo pessoal, 2014

A partir desse encontro, também foi criado um blog⁹ e proposta a chamada de artigos para o Dossiê Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicado na Revista Brasileira de Educação em Geografia (PEREIRA *et al.*, 2016). Neste dossiê, publiquei o artigo intitulado “Entre vivências e conhecimentos na aldeia Guarani-Mbyá: os nossos mapas representam olhares, aprendizagens e sentimentos” (THEVES; KAERCHER, 2016), em que analisei recortes de trabalho desenvolvidos no primeiro semestre de 2015 com as duas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental sob minha responsabilidade.

Ao retornar de Niterói, alguns percursos da pesquisa foram sendo delineados com mais propósito. O primeiro deles, a possibilidade de realizar esse estudo com uma das turmas da 5ª série do Ensino Fundamental em que eu era professora. Esbocei com eles um caminho para buscar refletir com mais profundidade sobre a Geografia escolar, dando voz aos alunos em seus percursos de leitura e compreensão do mundo.

Kaercher e Tonini (2017, p. 260) indicam:

⁹ O blog Geografia Primeiros Anos (2017) reúne os membros do Grupo de Trabalho Geografia nas Séries Iniciais do ENPEG e demais interessados na temática.

Não há caminho certo para a docência, menos ainda para 'descobrir-se' docente, sentir-se docente. É uma construção única, pessoal, mas que não é feita sozinho. É construção permanente, sempre inconclusa. Qualquer professor, se humilde e curioso, vai perceber que a caminhada se faz na parceria com suas práticas, desde que sejam reflexivas. O pensamento do professor tem que ser 'reflexivo'. Não se tem um fim ou uma resposta certa/única, mas quando escrevemos e/ou dizemos nossas ações e crenças, expomo-nos a outros olhares que podem nos dar novas pistas de ação.

Nesse propósito, o exercício de ser professora-pesquisadora, em se que faz da própria prática o espaço-tempo de pesquisa, não seria novidade, afinal já tinha sido um propósito em outros momentos. As perguntas, os desafios, os questionamentos, os tensionamentos, por sua vez, já se entrelaçavam como enigmas a decifrar nos caminhos e passagens abertos no labirinto da docência com as crianças.

Com esse relato, percebo a ideia de Morin (2002), que vê a ciência como um quebra-cabeça no qual podem sobrar e/ou faltar peças, isto é, a ideia do labirinto que se bifurca em vários possíveis caminhos sem a certeza da resposta ou caminho certo e único.

3 O FIO DE ARIADNE: demarcando os labirintos da metodologia

Na mitologia grega, Ariadne, filha do Rei Minos, ajudou Teseu a encontrar a saída no labirinto do Minotauro. Por ter se apaixonado pelo jovem, deu-lhe uma espada para enfrentar a fera e um novelo de linha, que pôde ser desenrolado à medida que ele adentrava no labirinto. Após derrotar o monstro seguindo o fio de linha, o caminho para a saída do labirinto foi facilmente encontrado por Teseu.

Tal como na narrativa lendária, o fio de Ariadne demarca o caminho percorrido nos labirintos da metodologia.

As crianças e jovens meus alunos, e aqueles que já o foram, são o motivo para fazer perguntas e buscar respostas para as dúvidas e desafios que emergem da docência com a Geografia vivida em sala de aula, onde os saberes também são feitos de gestos e de coisas que me acontecem, muitas vezes sem tanta previsão ou planejamento prévio.

Há na docência algo que poderia ser definido como “experiência”, mas quando afirmo isso não estou fazendo uso apenas daquelas definições encontradas em dicionários, que fazem alusão ao conhecimento e às aprendizagens obtidas através da prática. Quando faço referência à experiência na docência, acredito que ela pode ser muito mais significativa, por isso mais complexa. Considero que a experiência não é classificável, mas insere-se em um estado de inquietude, intensidade, algo que transcende, escapa, sendo comparável a uma epifania. Filio-me a Larossa (2016, p. 18) para afirmar que a experiência é “o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca” (grifos meus), e isso pode dar sentido à Educação e à docência.

Meu objeto de pesquisa foram as geografias que as crianças constroem através da sua espacialidade e como as propostas didáticas que desenvolvo com elas nas aulas de Geografia/História podem desafiar esses conhecimentos e alavancar outros na busca por ler e compreender o espaço geográfico! Ao mesmo tempo, sendo professora das crianças, também (geo)grafo minha docência com elas, buscando compreender o que elas me ensinam, afinal me constituo sujeito da experiência tal como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2016, p. 25).

Nesse movimento de encontro, afetos, marcas, efeitos e abertura aos saberes que são constituídos na experiência, o caminho metodológico desta pesquisa qualitativa iniciou com revisão da literatura que buscou o contato com o que está sendo produzido e registrado em relação aos processos de ensinar e de aprender, a Geografia escolar, a infância, a escola e as crianças-alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco que neste trabalho farei uso das expressões “criança”, “aluno” e “criança-aluno” para fazer referência aos sujeitos da pesquisa. Optei por essas diferentes denominações por considerá-las adequadas ao que me propus investigar – considero que uma não descaracteriza a outra – e por encontrar nelas aportes afetivos para a docência. Além disso, uso-as sem considerar diferenças teóricas entre elas.

Faz-se necessário destacar que sou professora do componente curricular de Estudos Geográficos e Históricos na 5ª série¹⁰ do Ensino Fundamental de uma escola comunitária, localizada no bairro Centro, em Lajeado, no Rio Grande do Sul. É uma escola privada, tendo a denominação de “escola comunitária” em função de integrar a Rede Sinodal de Educação, órgão responsável, na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil¹¹ (IECLB), pelo setor educacional escolar, prestando serviço às escolas vinculadas com comunidades ou paróquias evangélicas.

As aulas acontecem em dois encontros semanais, de dois períodos¹² cada um. De acordo com o plano de trabalho da professora, elaborado a partir do plano de estudos da série (anexo A), o tema geral de trabalho para o referido componente curricular nessa série é o Estado do Rio Grande do Sul, considerando os aspectos físico-naturais que constituíram as paisagens em diferentes tempos da natureza e a ocupação das suas terras pelos diferentes grupos ao longo do tempo histórico. Nessa perspectiva, busquei formas para que os alunos pudessem compreender as relações entre a natureza e os diferentes grupos na transformação e construção do espaço rio-grandense ao longo do tempo. Sabe-se que, no trabalho com uma temática dessa complexidade, há um risco muito grande de apenas transmitir informações a fim de contemplar o que propõe o plano de estudos.

¹⁰ Essa etapa de ensino – 5ª série – corresponde ao que, na maioria das escolas, é identificado como 5º ano.

¹¹ A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil é uma denominação protestante de base teológica luterana, fazendo parte da Federação Luterana Mundial.

¹² Cada período de aula tem 50 minutos. Assim, a cada semana, a turma tem dois encontros com um tempo de 1 hora e 40 minutos de aula.

Na escola, o trabalho nessa série sempre foi desenvolvido a partir de áreas do conhecimento, portanto havendo diferentes professores já nesse estágio escolar, fato incomum à maioria das escolas; geralmente há um(a) professor(a) “polivalente” que busca desenvolver o trabalho com os diferentes componentes curriculares de maneira integrada.

Dessa perspectiva, a pretensão foi a de tomar os temas que a Geografia traz como possibilidades de construção de um currículo que desencadeie processos e oportunidades de aprendizagens significativas, em que as crianças sejam protagonistas na expressão e construção de suas geografias e histórias.

Considero que há uma união intrínseca entre os campos de conhecimento da História e da Geografia, afinal todo espaço é histórico e é nele, por sua vez, que a História se concretiza. Assim, o espaço geográfico é um produto histórico construído a partir das relações entre a sociedade e a natureza. Ele carrega as marcas das práticas sociais dos diferentes grupos que nele vivem, interagem e o constroem. Compreender o espaço é, portanto, compreender que ele é resultado da história das pessoas que nele vivem e o transformam; por isso, repleto de historicidade. Enfim, “viver situa-se concretamente em um tempo e um lugar” (MORIN, 2015, p. 31).

Destaco que, na pesquisa desenvolvida, as reflexões partiram da análise do espaço e da Geografia como campo disciplinar que integra o componente curricular Estudos Geográficos e Históricos, a partir do plano de estudos dessa etapa de ensino nessa escola. No entanto, não houve aprofundamento da epistemologia da História, nem análises específicas para os conteúdos históricos, embora muitos desses temas tenham atravessado a análise geográfica. Reitero que essa opção pela Geografia não diminuiu o componente curricular História, mas justificou-se pelas limitações que a pesquisa e seu relato impuseram.

Metodologicamente, optei por desenvolver uma pesquisa-ação. Segundo Barbier (2002, p. 28),

Costuma-se geralmente sustentar que a pesquisa-ação teve origem com Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Alguns pensam, entretanto, que John Dewey e o movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, constituíram um primeiro tipo de pesquisa-ação pelo ideal democrático, pelo pragmatismo e pela insistência no hábito do conhecimento científico tanto nos educadores como nos educandos.

Não tive por propósito analisar os impactos e desdobramentos do movimento da Escola Nova¹³, no entanto considero importante apontar alguns de seus pressupostos que também sustentam o desenvolvimento da pesquisa-ação.

O ideal democrático e o pragmatismo advindos do movimento da Escola Nova estão alicerçados nas bases teóricas desse movimento que tinha como um de seus princípios a participação ativa dos alunos, pois só eles poderiam ser autores de sua própria experiência. Agregada a isso, a fundamentação do ato pedagógico na ação, na atividade das crianças, conferindo aos métodos ativos e criativos um papel central. Nesta concepção epistemológica, o aluno era considerado o centro e sujeito da própria Educação (GADOTTI, 1999). A Educação, de sua parte, era tomada essencialmente como um processo, não considerando a importância apenas no resultado, mas buscando uma melhoria permanente na eficiência individual.

Assim, a escolha metodológica por realizar uma pesquisa-ação em Geografia se justificou não apenas por esta ser uma tese que se volta à questão do ensino e da aprendizagem dessa ciência, mas por compreender a Geografia como muito mais do que um campo de conhecimento que estuda o espaço e suas relações. Tomou-se aqui a Geografia como componente humano, cujo aprendizado pode e deve colaborar para a emancipação dos alunos ao partir da exploração da espacialidade que esses sujeitos desenvolvem desde seus espaços cotidianos e deles mesmos em relação a esses espaços.

O recurso à pesquisa-ação se fundamentou na possibilidade concreta de essa metodologia permitir ao pesquisador a construção efetiva de meios de intervenção na realidade; no caso em estudo aqui, de desenvolver propostas didáticas de Geografia para os anos iniciais, tomando como base a 5ª série, que fossem ao encontro dos saberes, representações, conceitos e processos dos alunos, ampliando suas possibilidades de análise e intervenção no seu espaço.

A pesquisa desenvolvida preconizou a ação porque, ao interagir com os alunos, considerou-os, além de sujeitos, protagonistas; sobretudo, eles me (re)educaram com suas ações, hipóteses, perguntas, reações, comentários e produções. A turma agindo me reconfigurou como ser da e na docência com a

¹³ Foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade da criança na escola tradicional. Em termos gerais, foi uma proposta que visava à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. (MENEZES, 2001).

Geografia. Tomei este por princípio: “é necessário compreender a si mesmo para compreender os outros” (MORIN, 2015, p. 39).

Assim, propus promover a leitura do espaço em um movimento que aconteceu pelo diálogo com a espacialidade dos fenômenos na interação dos alunos com o espaço vivido, a fim de incentivá-los a buscar explicações para entender o mundo. Compreendendo que a leitura do espaço permite perceber as diferenças e desigualdades, comparar e compreender as marcas deixadas nas relações entre o local e o global.

Embora haja bastante controvérsia quanto aos conceitos de “pesquisa-ação” e “pesquisa-participante” – sendo esta, inclusive, classificada em várias subcategorias conforme seus objetivos –, não julguei tal polêmica relevante, pois não é meu interesse fazer uma classificação e nomeação rigorosas. Prefiro me referir ao presente trabalho como uma pesquisa-ação. Para isso, apoio-me nas palavras de Thiollent (2003, p. 14):

Isto é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. [...] toda pesquisa-ação é de tipo participativa: a participação das 13 pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é em alguns casos um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é, sobretudo, participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado.

Em conformidade com esses pressupostos e a natureza de uma pesquisa-ação, durante as aulas de Estudos Geográficos e Históricos, os alunos foram observados e questionados em busca da compreensão das lógicas a que recorreram para poder ler e interpretar o espaço, propondo-se intervenções que se situassem num marco reflexão-ação para nova reflexão acerca dessa ação desenvolvida, num processo colaborativo de reconstrução dos saberes sobre o espaço de todos os sujeitos envolvidos – eu inclusive.

Conforme Kemmis e Wilkinson (2002, p. 43),

Embora o processo de pesquisa-ação seja inadequadamente descrito em termos de uma sequência mecânica de passos, geralmente se acredita que ele envolve uma espiral de ciclos auto-reflexivos de: planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências, e então; replanejamento, e assim por diante. [...] Esses estágios sobrepõem-se e os planos iniciais rapidamente tornam-se obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência. Na verdade o processo é provavelmente mais fluido, aberto e sensível.

Então, partindo do plano de estudos de Estudos Geográficos proposto pela escola e dos referenciais teóricos da Geografia e da Educação, foram criadas propostas didáticas com os conteúdos, alguns oriundos da interação com as crianças durante as aulas, para a leitura e compreensão do espaço rio-grandense, levando em consideração o contexto vivido pelas crianças que frequentaram a turma da 5ª série “B”, ou seja, crianças que tinham entre dez e onze anos, a maioria delas oriunda de um contexto socioeconômico em que não eram constadas dificuldades financeiras. A mensalidade da escola é paga, e algumas crianças possuíam bolsa de estudos de cinquenta ou cem por cento. Mais aspectos relacionados à turma serão apresentados no decorrer deste capítulo, no qual apresento a turma.

Nesse contexto, foi realizada a pesquisa de campo, que aconteceu ao longo do período letivo escolar do ano de 2016 e teve estes objetivos:

- analisar o alcance das propostas didáticas implementadas com esta turma nas aulas de Estudos Geográficos, buscando evidenciar o que as crianças, em seus processos de aprendizagem, me ensinaram;
- explicitar e agir a partir das concepções epistemológicas sobre o aprender e o ensinar Geografia através da interação da turma com as propostas didáticas.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante no desenvolvimento das propostas didáticas, interação em um blog e atividades gráficas e escritas realizadas pelos alunos. Os registros das observações e dos diálogos das crianças foram feitos através de fotografias, anotações no diário de campo, além das produções gráficas (mapas vivenciais, desenhos, mapas e maquetes) e outras atividades que realizadas pelos alunos durante as aulas. Além

disso, procedeu-se à documentação das produções das crianças em um portfólio¹⁴ organizado com elas.

A análise das anotações do meu diário de campo e das atividades realizadas pelos alunos foi a propulsora para refletir sobre as questões norteadoras da pesquisa:

- As aulas de Estudos Geográficos oportunizaram que aprendizagens com a Geografia? O que aprendi sobre a docência com a Geografia nessas aulas?

- Quais propostas didáticas estimularam a aprendizagem dos alunos da 5ª série “B”? Quais limitaram? Se limitaram, isso aconteceu por quais motivos? Quais os significados dessas propostas para esses alunos?

- De que forma as ações, hipóteses, reações, comentários e registros dos alunos fizeram com que eu construísse novas hipóteses e ações em relação a essa turma?

- Em que e como as leituras de mundo e as aprendizagens dessas crianças me reeducaram como professora?

Destaco que as propostas didáticas selecionadas para serem analisadas na pesquisa foram agrupadas a partir de uma temática geral, através da qual foram desencadeadas e nomeadas como experiências, tal como se referiu Larossa (2016); assim sendo, relato as experiências que considerei singulares e mobilizadoras de conhecimentos das crianças e meus, ou seja, aquelas que “nos passaram, nos aconteceram e nos tocaram” (LAROSSA, 2016, p. 18). Ao mesmo tempo, considerei os saberes delas constituídos como oriundos das relações entre o conhecimento escolar e a vida. Quais são os meus mistérios com a Geografia, com a docência, com a vida? Poderão as crianças auxiliar nessa busca? Conseguirei relacionar as aulas com os mistérios das crianças? Com a sua vida? De onde vêm as “marcas” que deixo nos meus alunos? Mistérios que a pesquisa também tentou decifrar percorrendo os caminhos e as passagens no labirinto do meu ser-fazer professora de Geografia com a 5ª série “B” no CEAT.

¹⁴ O portfólio é definido como “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento” de cada aluno e da turma, bem como o trabalho desenvolvido no componente curricular (adaptado de SHORES; GRACE, 2001. Tratarei de mais aspectos relacionados ao portfólio no decorrer da pesquisa.

Nesse aspecto, as experiências foram as unidades de análise da pesquisa, tendo sido nomeadas através de um título. Além disso, apresentaram os conteúdos a que se referiram e as atividades propostas, bem como as anotações selecionadas, depois transcritas do diário de campo, de fotografias, imagens de trabalhos e trechos de atividades realizadas pelos alunos que também compuseram o diário de campo. Esses dados foram analisados relativamente aos pressupostos teóricos da Educação, do processo de ensino-aprendizagem, da infância e da ciência geográfica.

Em Benjamin (1993, p. 198) encontro a justificativa para a forma como essa pesquisa foi escrita, pois “narrar é a faculdade de intercambiar experiência” e é também a possibilidade de trabalhar com o tempo em outra perspectiva: o tempo da narração que não é progressivo, exigindo do ouvinte e do narrador entrega, sem pressa e com intensidade. Assim, nesta tese, a narrativa foi um recurso utilizado como princípio que organizou o relato do estudo, ou seja, uma forma de refletir com e nas experiências, que foram as unidades de análise da pesquisa, compostas pelas propostas didáticas desenvolvidas com uma turma de alunos da 5ª série dos anos iniciais, constituída por vinte e sete alunos – doze meninas e quinze meninos – cujos perfis apresentarei a seguir.

As experiências foram narradas e apresentadas em um capítulo que propõe relatar, em forma de diário, a pesquisa desenvolvida e as reflexões advindas dela. Nessa narrativa, a seleção dos comentários orais e dos trabalhos das crianças foi feita através da análise daquelas que mais se adequavam à perspectiva de reflexão indicada pelos objetivos da pesquisa em tela. Assim, naquelas que foram transcritas ou apresentadas ao longo do texto, houve evidências de que as atividades provocaram surpresa, criação de hipóteses, situações inesperadas e aprendizagens, nas crianças e em mim. As fotografias inseridas ao longo do texto tiveram o propósito de apresentar evidências das ações, reações, expressões e sentimentos das crianças durante as propostas didáticas, sendo a escolha feita a partir desse critério.

Então, na constituição do ser-fazer do meu ofício de professora, na busca de mim mesma como docente, através da interação com as crianças e as propostas didáticas de Geografia, busquei pistas de como a 5ª série “B” do CEAT interage, aprende e me ensina.

3.1 DESENROLANDO O FIO PELO LABIRINTO: demarcando a escola e os meus sujeitos-alunos

A escola na qual foi realizada a pesquisa está situada em Lajeado, um município do interior¹⁵ do Rio Grande do Sul que integra o Vale do Taquari, conforme indicado nos mapas da figura 3.

¹⁵ Lajeado fica 114 quilômetros a oeste de Porto Alegre.

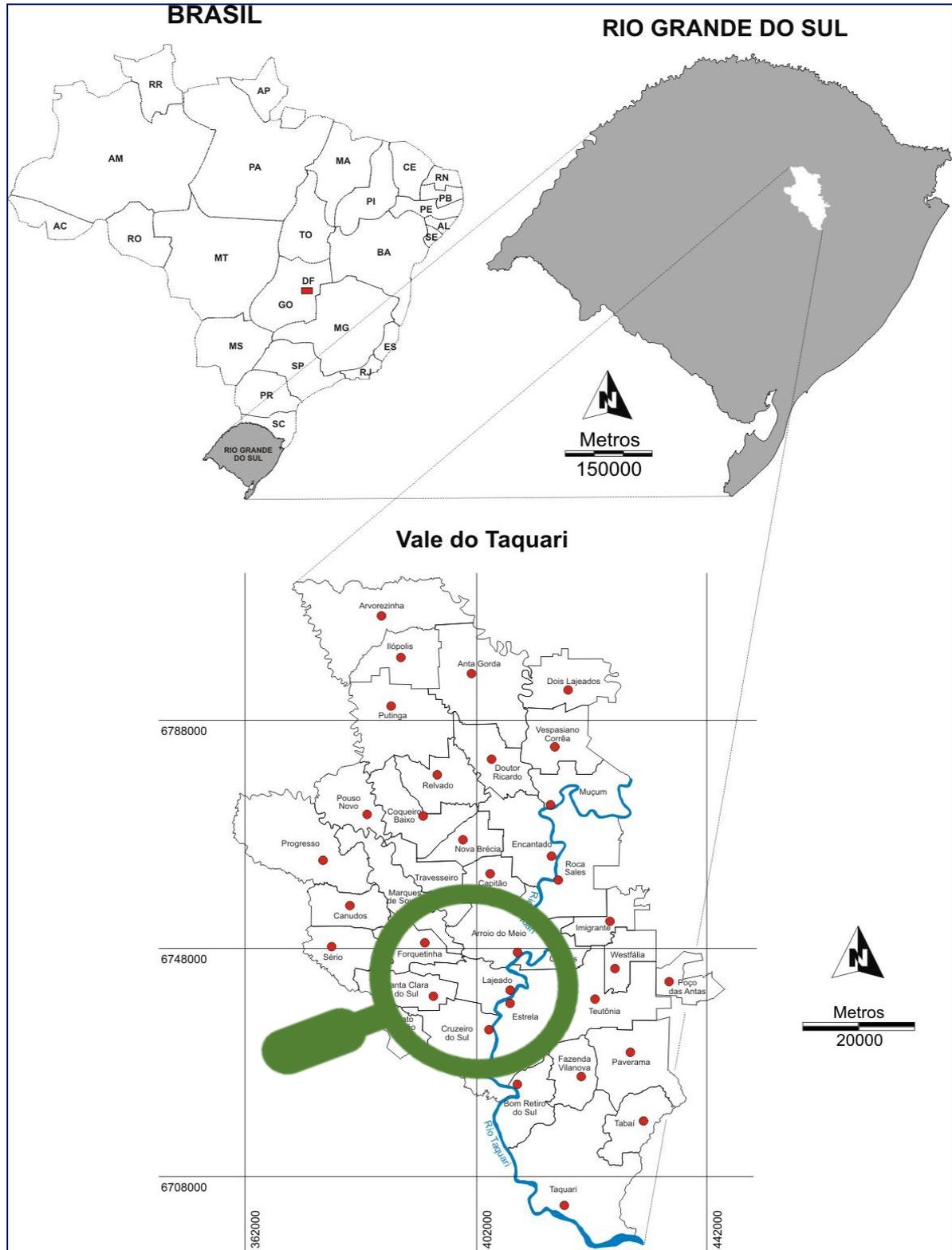


Figura 3 - Zoom em Lajeado
Fonte: ECKARDT, 2016

Assim como vários outros municípios do vale, Lajeado é banhado pelo Rio Taquari, sendo que este também marca a divisa com o município de Estrela. Lajeado tem área de 90,611 km² (IBGE, 2017) e apresenta um perfil tipicamente

urbano. Apenas 2% de seu território são de área rural. De acordo com o Censo do IBGE (2010), a população era de 71.445 habitantes.

Na área rural, em minifúndios, os agricultores dedicam-se à plantação de produtos variados: o destaque é para o milho e soja, além de hortaliças cultivadas de maneira orgânica e comercializadas em feiras no próprio município.

Devido à grande concentração de estabelecimentos de comércio e prestação de serviços, Lajeado atrai a população dos municípios vizinhos, que busca mais opções para compras e serviços. Além disso, no que se refere à economia, as principais atividades econômicas estão voltadas à indústria alimentícia. Nesse contexto, Lajeado é um centro regional.

No município, a escola localiza-se no bairro Centro, tal como indica o mapa da figura 4. Esse bairro, o mais antigo do município, compõe o núcleo urbano inicial de Lajeado; é também o mais populoso, com 7.055 habitantes segundo o Censo de 2010; e apresenta grande concentração de estabelecimentos de comércio e serviços.

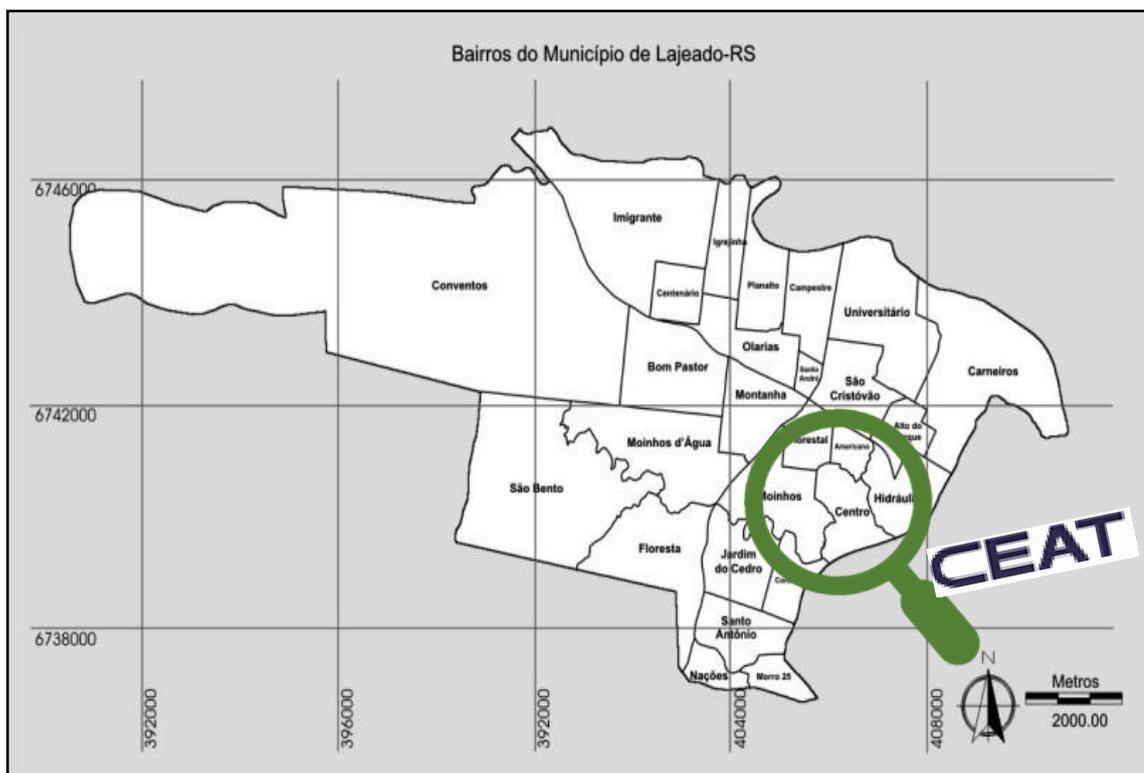


Figura 4 - A escola fica no bairro Centro, que não é o centro
Fonte: ECKARDT, 2016



Figura 5 - Grafando o espaço ocupado pela escola com a imagem de satélite de Lajeado
Fonte: CIDADE-BRASIL, 2017

O espaço da escola é amplo, ocupando um quarteirão inteiro, tal como destacado nas figuras 5 e 6.



Figura 6 - Quer (geo)grafar com a gente? Vista do espaço da escola
Fonte: CEAT, 2018a

O espaço físico da escola confere-lhe características peculiares, especialmente pela ampla área verde e para atividades explorando as áreas sem construção. Além disso, as construções representam diferentes épocas da história da escola, várias delas foram sendo adaptadas para diferentes funções. Como sou professora há bastante tempo nessa escola, e fui aluna, percebo nesse vasto espaço muitas possibilidades de trabalho com as crianças, especialmente no que se refere à reflexão sobre as transformações realizadas ao longo do tempo através das diferentes (geo)grafias que foram sendo configuradas – algumas salas de aula revelam marcas indicativas de que, antes de serem ampliadas para esse fim, eram, por exemplo, dormitórios do internato. Além disso, a diversidade de lugares dentro dessa área da escola possibilita sua utilização de diferentes formas: a área do pátio, que não é coberta, por exemplo. É uma área de gramado com árvores em diversos lugares, na qual podem ser realizadas atividades ao ar livre. O espaço da escola tem diversas áreas em que não há construções. Com isso, as crianças têm oportunidade, então, de realizar brincadeiras variadas, durante o recreio e em momentos livres.

A escola, nominada Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT, 2017b), foi fundada em 15 de janeiro de 1892, por iniciativa de um grupo de famílias da Comunidade Evangélica de Lajeado, sendo que passou a ter esse nome a partir de 1941¹⁶, em homenagem ao intelectual brasileiro Alberto de Seixas Martins Torres (1856-1917).

É uma escola comunitária, de confissão luterana, cuja fundação deu-se sobre pilares como a fé cristã, o conhecimento das ciências, a disciplina do trabalho, a organização, a valorização do ser humano e da cultura (CEAT, 2017a).

O CEAT tem sede na cidade de Lajeado (RS), desde 1892, recebendo alunos de toda a região do Vale do Taquari. O colégio integra a Rede Sinodal de Educação, órgão responsável, na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), pelo setor educacional escolar, prestando serviço às escolas vinculadas com comunidades ou paróquias evangélicas, advindo desse fato sua caracterização como “escola comunitária”.

¹⁶ A primeira denominação foi Escola Paroquial Evangélica, passando depois a chamar-se Colégio Lajeadense e, por fim, Colégio Evangélico Alberto Torres.

A unidade inclui cinco blocos de alvenaria espaços ao ar livre para atender as necessidades pedagógicas e integrar os estudantes, tal como apresenta a planta da figura 7 e 8. Todas as áreas podem ser acessadas por rampas e elevadores; resta garantida a acessibilidade.



Figura 7 - Planta que mostra o espaço da escola
Fonte: CEAT, 2018b



Figura 8 - Para ler a planta e o espaço da escola
Fonte: CEAT, 2018b

As salas de aula contam com climatização artificial, além disso, nos blocos 4 e 5, as salas foram projetadas para otimizar a climatização natural, com o objetivo de promover a sustentabilidade. Para isso, a construção conta com telhados verdes que auxiliam no isolamento acústico e térmico, além de permitirem a captação da água da chuva, tal como apresenta a figura 9.



Figura 9 - Podem ser colocadas plantas no telhado?
Fonte: CEAT, 2018a

O colégio dispõe de laboratórios de física, química, biologia, enfermagem e informática. Os alunos também contam com uma biblioteca (figura 10), com espaços adequados a diferentes faixas etárias; e uma cantina (figura 11).



Figura 10 - Achou a biblioteca com seus tesouros?
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 11 - Uma paradinha para o lanche...
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Para a prática esportiva, há um campo de futebol, pista de atletismo, quadras esportivas e ginásio. Além disso, há duas praças, uma com brinquedos de madeira e outra com brinquedos de ferro; também um *playground* para bebês e salas de artes.

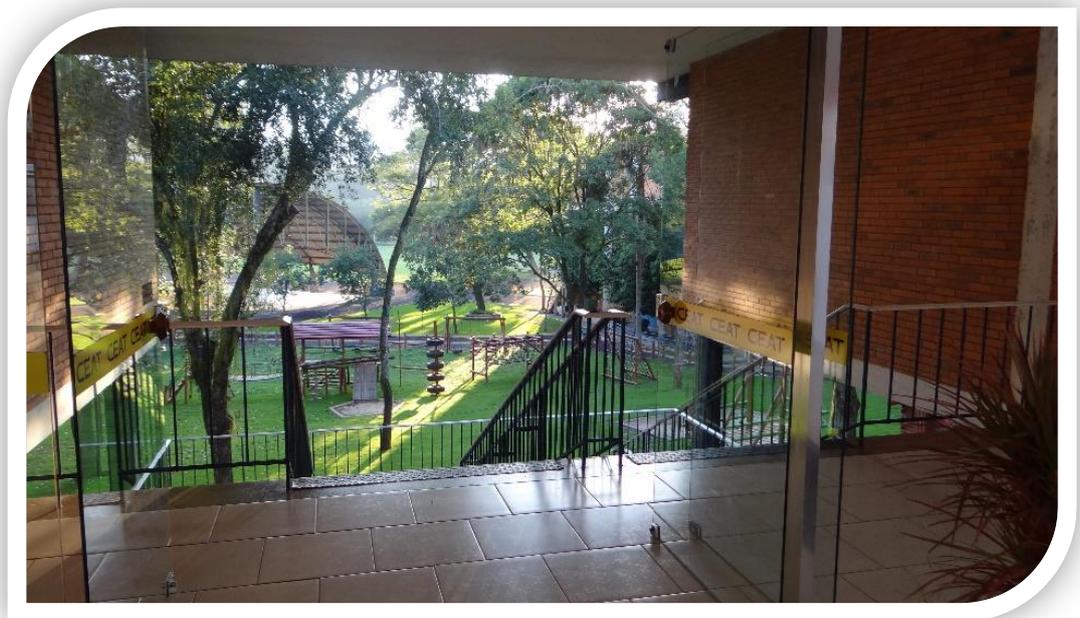


Figura 12 - “Passagem nem tão secreta” para a área verde e pátios
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

O acesso à área da escola pode ser realizado por três portões de acesso, todos com guaritas com seguranças.

As turmas da 5ª série têm suas salas de aula no bloco 1, mas fazem uso dos demais espaços da escola também.

Que tal acompanhar a minha entrada na escola até o bloco 1, pelo acesso que fica na rua Bento Gonçalves? A planta e as fotos a seguir ajudam...



Figura 13 - Vista lateral do bloco 1
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 14 - Acesso de entrada ao bloco 1
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

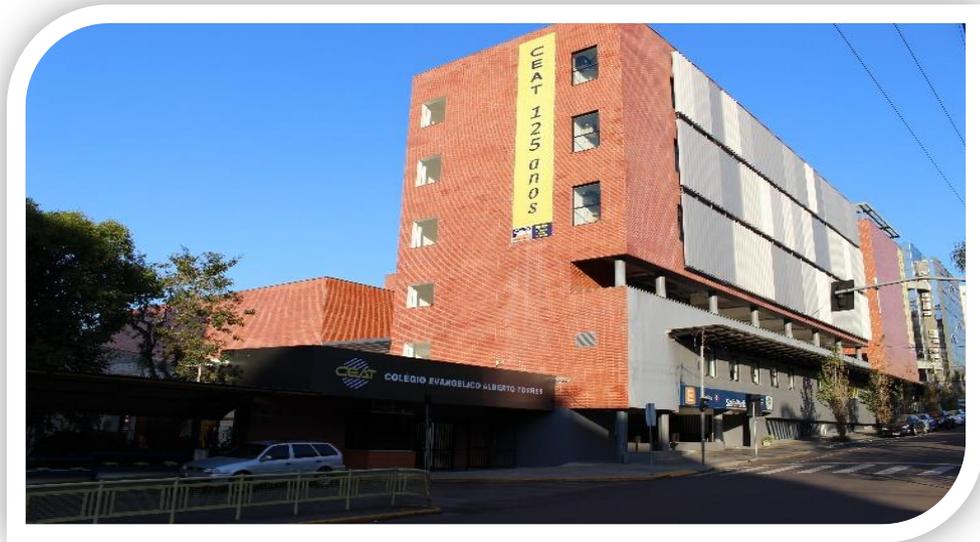


Figura 15 - Entrando na escola pelo acesso mais antigo
Fonte: CEAT, 2018a

O acesso ao bloco 1, no qual estão localizadas as salas da 5ª série, é realizado pela maioria das crianças como apresentado na figura 15. Esse prédio foi construído na década de 1960, tendo sido reformado quando incorporado à construção dos blocos 4 e 5, também vistos nas figuras 7, 8, 9 e 10.

Chegando mais perto da sala de aula, através do corredor de acesso ao bloco 1, chega-se à um saguão amplo que dá acesso há várias salas de aula, que compõe o bloco 1, local onde fica a sala de aula da 5ª “B”. As fotografias das figuras 16 e 17, mostram o espaço.

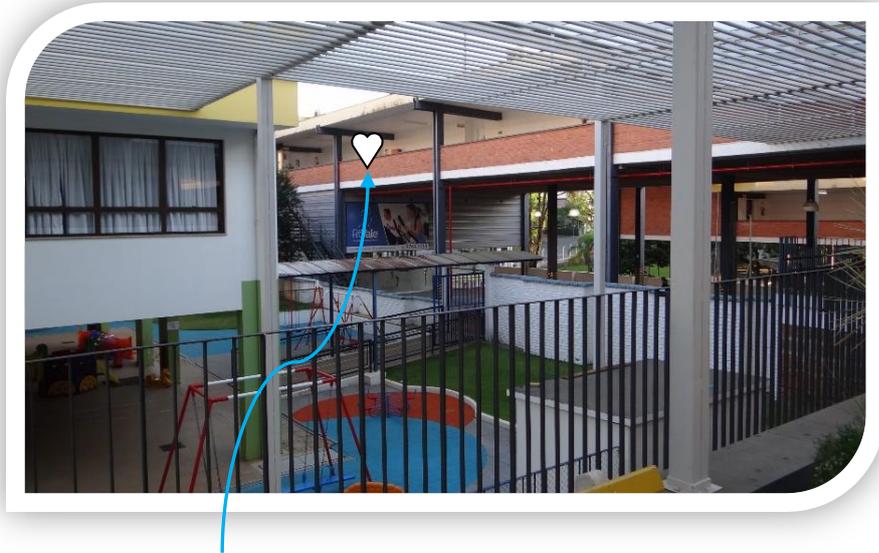


Figura 16 - Olhando a sala de aula da 5ª série "B" de longe
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

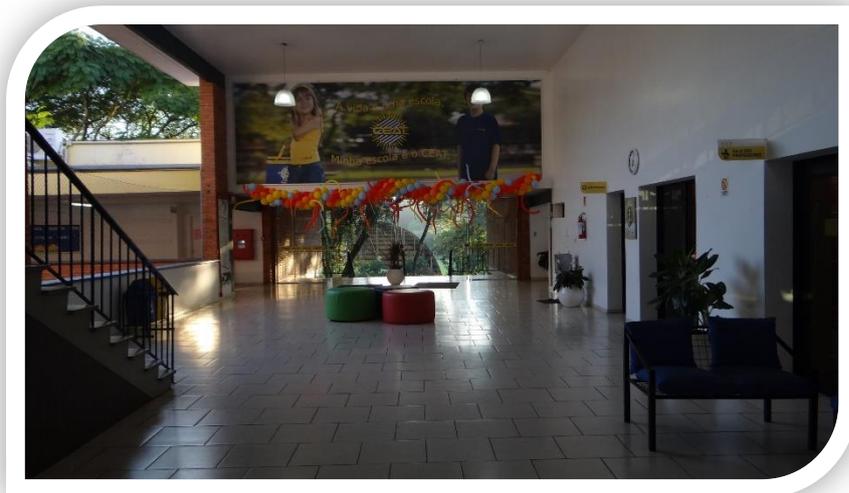


Figura 17 - Por dentro do bloco 1: chegando mais perto da sala de aula
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

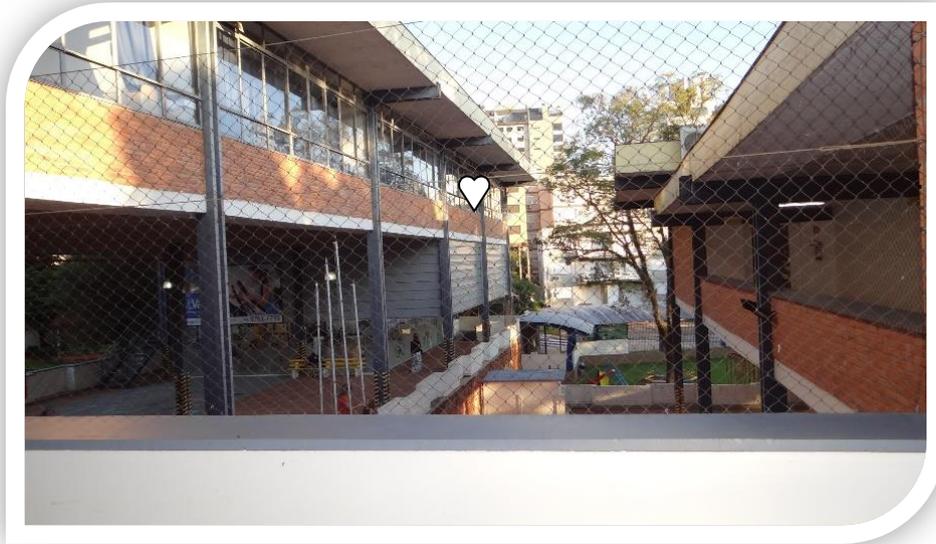


Figura 18 - Olhando a sala de aula da 5ª série “B” de outro ângulo.
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Durante o recreio e outros momentos livres, os alunos ocupam com brincadeiras o acesso ao bloco 1 (figuras 14 e 17), que possui um amplo corredor e é coberto, possibilitando o seu uso em dias de chuva – trata-se de uma opção além dos pátios cobertos e do ginásio.

O pátio da área verde pode ser visto da sala de aula da 5ª série “B” e, quando estão na sala de aula, em diversos momentos os alunos podem observá-lo da janela, que tem a visibilidade ampliada pela altura do prédio, tal como indicam as fotografias da figura 19. O espaço embaixo das salas de aula é utilizado como pátio coberto.



Figura 19 - Olhando para o bloco 1 quando se está no pátio da área verde
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

3.2 A ESCADA QUE ME LEVA ATÉ A 5ª SÉRIE “B”: uma passagem, mas muitos caminhos ali se abrem

Pesquisar-se docenciando com a Geografia apresentou-se como um caminho que poderia ser realizado na companhia das crianças-alunos na escola em que sou professora. Num movimento dialético, pretendi que a minha prática docente com essa turma tornasse as teorias vivas e que, na busca por momentos de interação e aprendizagem com essa turma, as crianças-alunos me ensinassem a (re)criar concepções epistemológicas.

Quis com eles dar sentido à docência, e teorizá-la com curiosidade, sem, contudo, pretender encontrar receitas e fórmulas aplicáveis por todos os professores, em todas as turmas. A escada é uma, mas me leva a muitos caminhos: meus vinte e sete alunos.



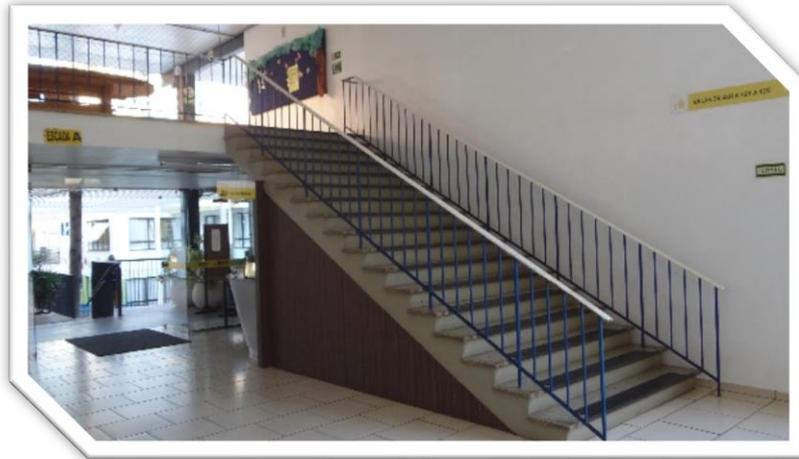


Figura 20 - De degrau em degrau, indo ao encontro daqueles que me ensinam a ser professora
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

A 5ª série “B” era composta por vinte e sete alunos – doze meninas e quinze meninos – entre dez e onze anos. Destes, um menino morava em Estrela; uma menina, em Encantado; os demais, em Lajeado. Doze alunos estudavam na escola desde a Educação Infantil; treze alunos, desde o início dos anos iniciais; dois, ingressaram na 5ª série, ou seja, em 2016.

Não demonstravam dificuldades financeiras, embora alguns tivessem bolsa de estudos. Deslocavam-se, em sua maioria, de carro; alguns, a pé ou de bicicleta – se residentes em região próxima à escola; ou, ainda, por alguma condução contratada, não fazendo uso de transporte coletivo.

Além de frequentar a escola, cuja mensalidade é paga, vários participavam de atividades extracurriculares: esportivas, cursos de idiomas, aulas de música, dança, patinação, entre outras.

Quando destacaram os lugares das brincadeiras, percebi que estão ligados ao espaço familiar, de amigos, de colegas, da casa e do clube, ou seja, ambientes relacionados à proteção e à proximidade com o espaço de moradia, além da companhia dos amigos. Relataram que a brincadeira acontece onde houver um espaço apropriado, e primeiro ocorre o planejamento: marca-se a possibilidade de encontro, combina-se a brincadeira, que somente depois disso tudo é realizada concretamente.

Poucos alunos da turma moravam no bairro onde está localizada a escola (Centro); suas casas localizavam-se em bairros residenciais de classe média alta.

Assim, a proximidade da escola não é um fator decisivo para a matrícula na instituição, sim a vontade da família.

A maioria dos alunos possuía dois irmãos ou era filho único. Seus pais e mães, na maioria, eram trabalhadores em atividades ligadas ao comércio e setor de serviços, em diversas profissões – grande parte deles possuía ensino superior relacionado à profissão exercida. Nas férias escolares, viajavam com a família para diferentes lugares, muitos deles mais distantes.

Ao ser feito um levantamento sobre os aparelhos tecnológicos, constatou-se que todos possuíam computador/notebook, celular e TV por assinatura. E o *video game* apenas seis crianças não possuíam (em sua maioria, meninas), alegando não se interessar por ele. Utilizavam a internet para diversão e pesquisas. Comentaram que nas férias brincam, utilizam jogos diferenciados, assistem programas de televisão, frequentam a casa de amigos, parentes e colegas, além de irem à praia e viajarem. Muitos deles conheciam diferentes lugares do Brasil; alguns, de outros países.

A escola, as crianças, as histórias, as geografias, as propostas didáticas, os desejos me conduziram pelos caminhos através das passagens no labirinto da docência.

4 AS CRIANÇAS NA ESCOLA: muitas passagens pelo labirinto, e a professora no papel de Ariadne

Se a docência é existenciar, eu, Denise, ajudo meus alunos a encontrarem caminhos e saídas do labirinto da vida. Não sou Teseu (herói), mas posso fornecer-lhes linhas e pistas para eles também se encontrarem.

Os alunos da 5ª série “B” são crianças que vivem com suas famílias, frequentam a escola, participam de atividades extracurriculares, brincam, têm acesso a produtos, informações, utilizam a tecnologia e diferentes formas de comunicação. Poucos deles auxiliam em tarefas domésticas e, quando o fazem, são tarefas que não os impedem de viver a infância.

O conceito de “infância” é uma invenção historicamente recente, afinal as crianças sempre existiram; mas, tal como indica Momo (2015, p. 88),

Os modos de olhar para elas, o que sobre elas se pensa, se sente e se diz, os saberes que sobre elas são construídos, as práticas e as instituições que a elas são dirigidas mudam ou são inventados de acordo com os contextos social, cultural, econômico, geográfico e familiar, entre outros, de cada época e lugar.

Nesse contexto, a concepção de “infância” da atualidade é uma representação de um novo modo de conceber as crianças como seres que vivenciam essa etapa da vida, tal como propõem Dornelles e Bujes (2012, p. 14):

Pensar a infância como uma invenção, nos permite entender não apenas como e por que mudam as suas concepções, mas também como são diferentes, de uma época para outra, as próprias crianças [...]. Assim, compreender que a infância tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade.

Isso pressupõe levar em consideração que ela é produto da invenção de várias instâncias da sociedade, das relações entre os sujeitos sociais e também “de tudo o que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 14).

Assim, as concepções de “infância” são resultantes de forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela, não como uma simples entidade biológica, nem como naturalmente desenvolvida. Isso evidencia sua

perspectiva enquanto criação cultural sujeita a mudar sempre que ocorrem transformações sociais mais amplas, aspecto também constatado na contemporaneidade, em que, de acordo com Leite (2007, p. 23):

A noção de infância passa por um intenso processo de transformações que, ao mesmo tempo em que não comportam mais as antigas concepções de infância, agregam nelas muitas das noções presentes em toda a história da sociedade ocidental.

Sendo uma categoria social e também parte da história humana, marcar as fronteiras que definem o início e o fim da infância torna-se uma tarefa difícil, pois “a infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores.” (CORSARO, 2011, p. 214). Assim, o conceito de infância sustenta-se numa inscrição biológica, mas muito mais do que isso, é uma construção social.

A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida em uma turma de 5^o série, cujos alunos tinham entre nove e dez anos. Pela idade dos alunos, poderiam ser referidos como pré-adolescentes, no entanto, para os propósitos nela evidenciados, foi levado em consideração a pré-adolescência, que geralmente é definida como o período entre os sete e treze anos, como parte integrante da categoria geracional da infância, aspecto que também é respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069 (BRASIL, 1990), que considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos.

A partir dessas considerações, destaca-se que a infância refere-se a uma determinada classe de idade, porém revestida pelo conceito de geração, numa perspectiva histórica e também relacional, na diferenciação com as outras classes de idade, ou seja, outras gerações. A partir desses pressupostos, a infância é considerada uma categoria geracional de caráter relacional, pois é histórica e socialmente construída, através da participação das crianças em suas culturas e geração com as dos adultos, instâncias mutuamente entrelaçadas.

As crianças vivem suas vidas como parte de um grupo social – a geração -, que por sua vez, faz parte de uma estrutura social mais ampla. Assim, a infância é singular, pois atravessa todas as sociedades, sendo ela “uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem

continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.” (CORSARO, 2011, p. 15-16).

No entanto, as crianças também são sujeitos de sua infância, sendo para elas, um período temporário, fato que se opõe à concepção de um mero estado transitório para a vida adulta. Então, há várias gerações de crianças que vivem a infância de forma plural, considerando os diferentes contextos históricos, sociais e culturais.

A infância, essa forma estrutural pode variar, sendo que a partir desse pressuposto, assume-se a infância como sendo plural, uma construção histórica e, portanto, “a inserção concreta das crianças e seus papéis variam conforme as formas de organização da sociedade.” (KRAMER, 2007, p. 14). Assumo, o fato da infância ser diferente de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes. Então, há diferenças e desigualdades nas formas de vivê-la, não havendo uma concepção uniformizada de infância. Reconheço, ainda, que as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias e não uma infância única. No entanto, nesse texto, será utilizada a expressão infância ao fazer referência a essa categorial geracional.

No contexto da infância, enquanto categoria geracional, a criança é um ser no seu presente e no processo de interação social que constrói as concepções de si e do meio social do qual faz parte, sendo que “o ‘eu’ e a ‘sociedade’, na experiência da criança, são as duas faces da mesma moeda.” (BELLONI, 2007, p. 57). Assim, as crianças não fazem distinções entre si e o contexto social em que estão inseridas. Suas ações são unas enquanto formas de ser e estar no mundo, constituindo sua subjetividade. Mas também são coletivas, pois estão submetidas às influências da interação sociocultural na sua constituição enquanto sujeitos de sua geração, tal como destacam Salgado et al. (2013, p. 49):

[...] Para se constituir como membro de uma geração não basta compartilhar a idade, mas ter em comum uma mesma situação sócio histórica ou condições de existência, que dizem respeito ao acesso aos bens materiais e simbólicos disponíveis em uma determinada cultura. No interior de uma geração, comungam-se, por sua vez, modos de perceber o mundo e de se situar nesse mundo segundo os valores e as referências compartilhadas.

Cabe ressaltar, que nesse processo, enquanto sujeitos ativos, elas participam e intervêm nos acontecimentos do meio em que estão inseridas, pois através de

suas ações reelaboram e recriam o mundo à sua maneira, produzindo também suas histórias e geografias.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p.15)

As considerações apresentadas evidenciam a necessidade de buscar nas premissas da Sociologia da Infância, a sustentação de aspectos centrais sobre a infância, tal como o conceito de culturas da infância que, para Sarmiento (2002, p. 3), é a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. A partir desse pressuposto, considera-se que as crianças, como integrantes da sociedade, herdaram a cultura dos adultos e são nela socializadas, a partir das interações com os membros dos seus grupos familiares e parentais. Além disso, elas próprias produzem cultura na interação com o mundo, com as coisas e com os outros.

Por outro lado, as culturas da infância, socialmente produzidas, são constituídas e alteradas no processo histórico a partir das condições sociais em que vivem e interagem as crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. “As culturas da infância transportam as marcas dos tempos [e dos espaços], exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.” (SARMENTO, 2002, p. 4). Nesse processo, as culturas da infância, conjugadas com a sociedade em que se inserem, referenciam o mundo da vida das crianças e abarcam suas ações concretas.

Tal aspecto denota um movimento de interação, ao que Corsaro (2011, p. 15) sugere: “as crianças são agentes sociais, ativos, criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”; assim, nem são adultos em miniatura, nem seres humanos à margem da sociedade.

Assumir esses pressupostos no estudo das crianças significa reconhecer a especificidade de formas próprias de sentir, pensar e viver a infância, com culturas próprias, distintas das dos adultos, ao mesmo tempo interdependentes destas. Em relação a essas considerações, Sarmiento (2000, p. 157) destaca:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância.

Considerando a produção das culturas infantis e a infância como categoria social, faz-se necessário levar em consideração que a condição contemporânea produz outras formas de viver a infância. Nesse novo contexto, muitas crianças vivem suas infâncias inseridas em um mundo em que explodem as informações, a comunicação e a tecnologia. Concomitantemente, existem infâncias em países mais pobres e mais ricos, infâncias dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas (DORNELLES, 2005). Assim, ser criança não garante estar vivendo a infância.

Apoiada em Dornelles (2005), utilizo as denominações “cyber-infância” e “infância ninja”¹⁷ para distinguir, respectivamente, a infância consumidora das novas tecnologias da qual participam meus alunos e aquela que está à margem de tudo, ou seja, “os de fora”, que estão, inclusive, excluídos e desassistidos. Esclarece o autor: “[...] são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora de casa, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana.” (DORNELLES, 2005, p. 72). Trata-se de um retrato da desigualdade econômica e social que impera no Brasil e que materializa a exclusão através da infância vivida na rua, da exploração do trabalho infantil no meio urbano ou rural, das crianças cujos pais e mães estão presos, daquelas que são vítimas de diversos tipos de violência e da falta de instituições que possam atendê-las no que se refere ao cuidado e à Educação. Ainda referindo-se às crianças ninjas, Dornelles (2005, p. 78) acrescenta:

¹⁷ O termo “ninja” é utilizado pela autora pois, para ela, muitas crianças vivem e sobrevivem em bueiros à semelhança dos guerreiros dos desenhos e filmes das Tartarugas Ninja.

Atualmente as crianças ninjas são encontradas dentro de esgotos, embaixo de viadutos e pontes. São vistas diariamente nas esquinas com sinaleiras fazendo malabarismos, vendendo coisas, pedindo esmolas, isso certamente marca uma infância inventada como marginal, perigosa, aquela que, mesmo sem o adulto para protegê-la e ampará-la, produz um cotidiano que possibilite a sua sobrevivência.

Os alunos da 5ª série “B” integram a cyber-infância, que pode ser considerada uma infância *on-line* (DORNELLES, 2005, p. 80), em que as crianças estão conectadas ao mundo digital, utilizam diferentes tecnologias, aplicativos, *games* interativos. Enfim, apresentam-se imersos em multimídias e novas tecnologias, tal como descreve Dornelles (2005, p. 86):

As crianças-cyber podem conversar em tempo real pelo telefone via satélite com seus primos ou parentes que vivem no exterior. Podem se corresponder por e-mail. Podem entrar num *chat* ou salas de conversas com amigos que estão quilômetros de distância. Podem scanear suas fotos e mandar para os sites de festas. Podem interagir instantaneamente e em tempo real com e no mundo. Interagir em produtos tecnológicos [...], os blogs (Weblogs) ou diários virtuais e os sites [...].

Acrescente-se a esses recursos a possibilidade da instantaneidade das informações através de buscas com aplicativos, postagens em redes sociais e viajar aos lugares que se vê nos programas de TV e em filmes. Assim, nas experiências cotidianas com amplas possibilidades vividas pelas crianças da cyber-infância, a interação do local com o global é intensa e constante, denotando acesso a muitas informações, o que, em outras situações, talvez só fosse possível aos adultos.

Nesse contexto, as crianças também são impelidas a aprender desde cedo que querem e precisam possuir determinados objetos, ter um certo estilo de vida e que isso é condição para serem felizes e pertencerem a determinados grupos. Ao pertencer aos grupos da cyber-infância, a criança é participante do consumo, dos jogos, dos *sites*, dos *games* e está exposta aos efeitos da mídia, que dispõe de estratégias de consumo: anúncios publicitários, reportagens, jornais, revistas, programas de TV destinados ao público infantil.

Considerando o contexto de uso das tecnologias, mídias, aplicativos e o consumo das crianças contemporâneas que denota outras formas de se relacionar com o espaço, o tempo e as pessoas, é preciso compreender que essa geração de alunos traz para as escolas novas culturas, outras formas de imaginar, sentir, pensar e construir sua realidade infantil (DORNELLES, 2005).

As crianças da 5ª série “B” têm acesso a muitas informações e ao consumo, conforme já descrito. Ao falarem sobre os usos da internet, contaram que utilizavam a internet para diversão e pesquisas, não havendo muitas restrições por parte da família no que se refere a tal utilização. Relataram que as redes sociais e diferentes aplicativos permitem que a comunicação com os/as colegas e outras pessoas aconteça de maneira muito dinâmica, instantaneamente. Se, por um lado, isso traz ganhos, advertem que nem sempre conseguem utilizar essa facilidade de comunicação de forma produtiva para os estudos, por exemplo. Além disso, percebem que muitas vezes as famílias oferecem muito acesso à tecnologia como uma forma de não serem “perturbadas” pelas crianças.

Esse contexto de cyber-infância indica a necessidade de levar em consideração as novas culturas trazidas por esses alunos; por outro lado, indica a necessidade de, na escola, criarem-se oportunidades de fazer uso das diferentes ferramentas.

4.1 ALGUNS ADULTOS NA ESCOLA NÃO ENTENDEM NOSSO JEITO DE SER¹⁸

E a escola? De que forma o pensamento pedagógico se relaciona com as crianças e a infância?

Na escola, a infância se encontra e também se constrói. É nela que se encontram as diferentes realidades sociais e culturais. Nesse encontro, os professores são constantemente desafiados em suas concepções para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que levem as crianças a alcançar o estatuto de sociedade pretendido pelo discurso pedagógico, e diferentes papéis são assumidos por adultos e crianças nos contextos escolares.

Tal como sugere Arroyo (2008, p. 119), “o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância”. Afinal a infância coloca interrogações à Pedagogia, tensionando certezas e verdades, propondo outras interpretações ao pensamento educativo e às formas de ensinar e aprender. Arroyo (2008, p. 121) destaca a importância desse fato: “O pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer da infância e adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças, adolescentes viram apenas alunos em séries e

¹⁸ Resposta de Devlin, Philippe, Daniel (9 anos) e Carlos (8 anos) ao serem questionados: “Adulto entende criança? O que eles não entendem?” (LOPES; MELLO, 2009, p. 17-18).

anos letivos.” Assim, o que e como se faz na docência com as crianças, alunos e alunas da escola relaciona-se com os pressupostos através dos quais se consideram a infância e a Educação.

A infância considerada, como categoria social e geracional, produto da invenção de várias instâncias da sociedade e das relações entre os sujeitos sociais denota, tal como sugere Arroyo (2008, p. 121), “a construção de imaginários e verdades”, sendo que estes “se tornam dominantes em determinados contextos, enquanto em outros eles se quebram e novos imaginários são configurados”. A isso também não escapa a Pedagogia, pois se constituiu com as imagens¹⁹ da infância, que são construções históricas na dinâmica da sociedade. Assim, ela tem sido desafiada a rever o pensar e fazer educativos e interrogada no sentido de desconstruir “imagens e verdades da infância como um dado naturalizado, como um tempo biológico ou uma etapa prefixada de amadurecimento que toda criança apenas repete” (ARROYO, 2008, p. 121).

Ao considerarmos que a Pedagogia é questionada pela infância, deparamo-nos com uma abertura de espaços simbólicos no sentido de que as crianças, com seus fazeres cotidianos, desafiam os adultos em relação a suas percepções em torno dela e também ao que é proposto nas escolas. Desse modo, observamos que, na própria construção científica da Educação, a criança também passa a dizer de si, ao que Arroyo (2008, p. 119) adverte: “Estamos em tempos em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e auto-imagens, a partir das experiências da infância [...]”; tal como a mera transmissão de informações desconexas e sem sentido, a aula em que apenas as concepções da professora são válidas e os conhecimentos das crianças é desvalorizado.

Assim, faz-se necessário repensar a escola, a docência e a infância, afinal é na escola e na docência que são constituídas as relações sociais de encontro, ou desencontro, e confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente. Os professores buscam, esperam e organizam sua prática pedagógica com e para as crianças, numa relação em que estas podem, ou não, ser consideradas participantes desse espaço-tempo educativo, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, multiplicidade de acontecimentos, simultaneidade de relações e singularidade dos envolvidos. Leite (2007, p. 31) indica:

¹⁹ O termo “imagem” é utilizado a partir das considerações de Arroyo (2008) no que se refere à produção de verdades e imaginários que se tornam dominantes em determinados contextos.

Além do conceito de infância passar por um processo de transformações acentuado, este processo aglutina em si concepções que historicamente vêm sendo tecidas pela cultura. Além disso, pensar a infância hoje solicita tanto uma pluralidade de olhares para a criança, quanto ver nela a multiplicidade de sentidos que dela/nela refletem. Deste modo, se entendemos que a noção de sujeito mudou, as mudanças da e na infância podem nos dar boas pistas para pensarmos a subjetividade na contemporaneidade.

Eis que esse desafio também tensiona a escola, afinal é necessário encontrar formas de conhecer quem são as nossas crianças, qual infância atravessa nossas práticas pedagógicas e o que estas produzem nessa relação. A infância, considerada como invenção, “[...] também é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças.” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 14). Por isso, torna-se importante conhecer e refletir sobre e com os processos que envolvem a infância que vai à escola, considerando nossas concepções, de adultos, sobre o que é ser criança na contemporaneidade e como isso se relaciona e é produzido com e na escola.

Nesse sentido, é necessário analisar os processos de constituição do aluno, categoria diretamente relacionada à infância e adolescência; “[...] a condição de aluno é vivida a partir de diferentes maneiras de viver ‘as infâncias reais’, e o inverso, diferentes formas de viver a escolarização farão com que a infância também seja diferente.” (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Tal como a infância, ser aluno pressupõe ser considerado de forma heterogênea, pois essa é uma categoria que se constrói em contextos temporais, marcados pelos espaços e culturas diversos, sendo por isso mutáveis. Por outro lado, o processo de escolarização não é o mesmo para todas as crianças. Além disso, no processo de escolarização, as crianças também são agentes ativos em sua constituição de alunos, assim desenvolvem reações e construções próprias na escola.

A categoria “aluno” é constituída num processo histórico, social e cultural, tal como a categoria geracional “infância”, no entanto trata-se de conceito resultante de experiências mais concretas e mais recentes, estando relacionada diretamente a questões econômicas, tal como indica Sacristán (2005, p. 101):

A partir da industrialização, a categoria de *sujeito escolar* passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetuoso de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio os menores²⁰ das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que qualquer outra. Trata-se de um fenômeno possível graças ao desenvolvimento econômico que, cada vez mais, amplas camadas da população atinge.

Nesse contexto, a escolaridade passa a ser considerada um fato natural, frequentar a escola é considerado inclusive um “rito de passagem” (SACRISTÁN, 2005, p. 102). Nesse intuito, estar na escola tem “[...] fins aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos.” (SACRISTÁN, 2005, p. 102).

O fato de que ser aluno está diretamente ligado à infância faz com que essas categorias estejam implicadas entre si, produzindo relações entre o que se pensa ou acredita de ambas, bem como através das práticas ou formas pelas quais são tratadas, sendo que isso legitima determinadas ações e concepções.

Nesse sentido, as escolas são instituições que foram criadas e se configuraram como espaços específicos para acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar crianças e jovens, no entanto isso não está sendo aprofundado nesta pesquisa. O tempo de estar nesse espaço – a escola – foi organizado a partir dos propósitos específicos, a partir dos quais foram desenvolvidas estratégias, discursos pedagógicos, ritos, comportamentos, normas e modelos educacionais, enfim, a cultura escolar, com o intuito de cercar e limitar a vida dos alunos. Desse modo, a escolarização cumpriu seu papel na constituição da categoria “aluno”, imbuída de intencionalidades específicas para um determinado contexto histórico-social.

Ao reconhecer a infância como categoria social e os significados disso na consideração das crianças como sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, quero ressaltar a necessidade de especificar as crianças-alunos com os quais desenvolvi esta tese de doutorado. Busco compreender como as crianças produzem suas culturas, enxergam o mundo a partir de seus contextos e das expressões da sua espacialidade. As crianças, inseridas em seus contextos socioculturais, com suas interações, criam e produzem suas próprias culturas. Assim, no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler e explicar o espaço,

²⁰ Sacristán (2005) utiliza o termo “menores” para referir-se às crianças.

sendo sujeitos geográficos. São suas visões, leituras e interpretações da vida e dos espaços que quero desvendar, pois elas me constituem como ser docente no labirinto do meu ofício de ser professora. Quero ter a pretensão de ser um pouco Ariadne: mesmo não tendo o poder de entrar em cada labirinto individual de meus alunos, de suas *psíquês*, posso ajudar-lhes fornecendo algum fio que os guie pelos caminhos da vida, já que acredito que, mais que apenas ensinar Geografia, posso ajudá-los a se pensarem como seres do mundo a partir de suas vivências no/do local.

5 O FIO DE ARIADNE ME CONDUZ PELOS CAMINHOS E PASSAGENS DO LABIRINTO: ensinar e aprender a educação geográfica

A prática pedagógica desenvolvida na escola revela os modos de olhar para a infância e as concepções sobre como as crianças agem para desenvolver suas estruturas de pensamento através do conhecimento, ou seja, aprender. Essas concepções são alicerçadas em pressupostos teóricos que sustentam, explicam e inspiram o que se faz, ou seja, os modos de ensinar.

Considero que as teorias não são para serem simplesmente aplicadas, afinal o escopo conceitual teórico foi construído nos contextos em que elas foram criadas. No entanto, as teorias ajudam a refletir sobre a experiência e servem de guia para criar propostas que busquem a ampliação dos conhecimentos nos alunos e, ao mesmo tempo, me capacitem a ser melhor docente.

Em meio às inúmeras possibilidades, fazer escolhas torna-se difícil, e as escolhas exigem renúncias. Neste caso, uma renúncia que não nega, por completo, aspectos apresentados por outros estudiosos. No entanto, faz-se necessário que esteja acompanhada pelas ideias que deram sentido à pesquisa e foram importantes na ação-reflexão.

Com essa intenção, apresento os pressupostos teóricos utilizados sobre o ensinar, o aprender a Geografia escolar. Esses pressupostos se entrecruzam, mas apresento-os em duas partes, para dar destaque às considerações de cada um. Destaco que a Educação geográfica é muito mais do que “só” Geografia; trata-se de valores éticos, estéticos e políticos.

5.1 OS FIOS QUE UNEM O ENSINAR E O APRENDER

Os alicerces teóricos do processo de ensinar e aprender que sustentaram a pesquisa foram trazidos pelo psicólogo soviético Lev Semionowitch Vigotski²¹ (1896-1934), nascido em Orsha, que desenvolveu seus estudos na psicologia basicamente em Moscou. Seus trabalhos pautavam-se na demonstração do caráter histórico e

²¹ Ao fazer referência a Vigotski ao longo do texto, será utilizada essa grafia por ser considerada mais fiel “à transliteração do alfabeto russo para o português” (PRESTES, 2010, p. 90-91). No entanto, ao indicar as referências de suas obras, a grafia de seu nome constará tal qual na obra analisada.

social da mente humana e as possibilidades de intervir no seu desenvolvimento. Dos estudos do pensador, utilizo também seus tradutores²², especialmente Zoia Prestes.

Além de Vigotski, os estudos de Elvira de Souza Lima, pesquisadora contemporânea do desenvolvimento humano e aprendizagem, foram essenciais como fundamento teórico. Ela é consultora em Educação e Desenvolvimento Humano em diversos programas e projetos de Educação Pública, Educação Indígena, Educação Continuada, Formação de Professores, Mídia para Criança e Adolescente, no Brasil e no exterior. Além disso, participei de formação continuada com Elvira de Souza Lima em vários momentos do meu percurso de professora; o mais recente deles, em fevereiro deste ano, no CEAT, durante a escrita desta tese, tal como registra a figura 21.



Figura 21 - Sempre é bom estar com Elvira de Souza Lima!

²² Originalmente, as obras de Vigotski foram escritas em russo e traduzidas para diversos idiomas, principalmente para o inglês, espanhol e, na maioria das vezes a partir dessas traduções já feitas, para o português. Nesses trabalhos de tradução, especialmente nas obras vertidas para o português, encontram-se equívocos que comprometem inclusive conceitos propostos por Vigotski, tais como: “zona blijaichego razvitia”, traduzida como “zona de desenvolvimento proximal ou imediata”, cuja tradução correta é “zona de desenvolvimento iminente”. A tradução equivocada desse conceito provoca confusões, acreditando-se, inclusive, que ela pode ser aferida e quantificada. A pesquisadora Zoia Ribeiro Prestes (2010) realizou a análise das traduções evidenciando e criticando os erros encontrados, bem como apresentando e justificando alternativas. Um exemplo é a tradução da palavra “perejivanie”: nas traduções mais recentes é apresentada com o significado de “vivência”, que para o pensador russo é uma relação entre a criança, com suas particularidades, e o ambiente social, uma relação mútua entre ambos, sendo que o ambiente tem sentidos diversos para a criança em diferentes momentos. A tradução desse termo como “experiência” não dá conta do que é para Vigotski o conceito de “perejivanie”. Assim, neste trabalho, Zoia Ribeiro Prestes será referenciada diversas vezes, considerando que sua tradução pode trazer com mais rigor os pressupostos desenvolvidos, pois advém dos originais escritos em russo pelo próprio Vigotski.

Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Muitas reflexões oriundas desses momentos foram importantes para reconfigurar e teorizar a docência com a Geografia. Pessoalmente, ouvir ou ler Elvira de Souza Lima provoca-me a reafirmar concepções construídas na docência e (re)questionar o fazer pedagógico.

De Vigotski, meu interesse volta-se para a teoria histórico-cultural. Embora tal teoria não tenha sido assim nomeada por ele (por isso essa expressão não é encontrada em suas obras), o termo é preciso para revelar suas concepções. E sobre o autor falo através de Prestes (2014, p. 5): “[...] apesar do tempo, sua obra continua atual e fundamenta pesquisas em diversos campos do conhecimento.” Também em Lima busco elementos dos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano pautados na antropologia e na neurociência; além disso, em várias situações por ela destacadas, é possível identificar similaridades com os pressupostos do autor.

Guiada pelos estudos de ambos, destaco os aspectos que foram fundamentais para desenvolver a pesquisa na escola.

O ser humano aprende durante toda a sua vida. Inicialmente são aprendizagens ligadas à sobrevivência, bem como à da espécie, ao que se denota o seu desenvolvimento biológico e suas conquistas culturais. O desenvolvimento humano refere-se a mudanças que ocorrem nas pessoas desde o nascimento até sua morte. Lima (2011, p. 4) descreve:

Aprendemos porque temos a capacidade de simbolizar e de criar memórias. O conhecimento surge da vida em sociedade, é socializado através de muitas formas de comunicação entre os seres humanos, mas sua efetivação é individual. Isso quer dizer que o que uma pessoa aprende fica “guardado em seu corpo, principalmente em seu cérebro”. O que cada um de nós sabe, acaba quando morremos. **Só permanece aquilo que ficou registrado através de sistemas existentes nas artes, nas ciências e nas linguagens ou aquilo que é passado de geração a geração pelas tradições orais.**

Aprendemos porque temos a capacidade de elaborar processos complexos e transmiti-los. **Aprendemos por imitação e pelo ensino. A aprendizagem transforma as possibilidades de desenvolvimento,** tanto do que se observa como comportamento (externo) quanto dos processos internos. (Aspas da autora, grifos meus).

Esses pressupostos indicam a responsabilidade ao interagir com as crianças durante as aulas, através das propostas didáticas que são implementadas, pois “o que”, “para que”, “como” e “quando” se ensina são considerações imprescindíveis.

Aprende-se pelo ensino, e o papel do professor é criar um ambiente propício para que isso ocorra. Se a aprendizagem transforma as possibilidades de desenvolvimento através do conhecimento, na escola assumem-se (ou deveria?) o compromisso e a função pedagógica da apropriação dos conhecimentos formais socialmente constituídos, oportunizando novas formas de pensamento e a ampliação das experiências humanas.

Nesse processo, o cérebro é o principal órgão ligado à aprendizagem. Ele é um elemento biológico que cada ser humano, como membro da espécie, traz consigo ao nascer, mas o seu desenvolvimento ocorre em função da cultura, tal como tem comprovado o avanço da neurociência. Tal como indica Lima (2009, p. 6-7), “a realidade da espécie é sua natureza biológica e cultural”. Assim, não se trata apenas de considerar a natureza biológica do desenvolvimento, mas a questão da cultura como constitutiva do ser humano. Tal fato indica a necessidade de, na escola, levar-se em consideração as experiências culturais no processo de ensino-aprendizagem.

Esses aspectos também emergem dos estudos de Vigotski a partir da teoria histórico-cultural. Os pressupostos desenvolvidos pelo autor e um grupo de estudiosos da época, destacando-se Luria e Leontiev (PRESTES, 2010, p. 45), foram constituídos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, sendo influenciados pelo contexto histórico em que viveram, da então recém-formada União Soviética.

História e cultura são elementos articuladores nessa teoria que trata de um homem que é histórico porque está em constante transformação em sua relação com a cultura. Nesse sentido, os instrumentos culturais transformam e fazem os seres humanos se desenvolver. Os seres humanos são seres relacionais, uns precisam dos outros para tornarem-se humanos. Essa transformação histórica permanente é vivenciada no processo histórico de desenvolvimento, através da relação com os instrumentos culturais criados pela humanidade. O desenvolvimento, por sua vez, não é decorrente de fatores isolados que amadurecem, nem só pela ação de fatores ambientais de controle sobre o comportamento humano. Os aspectos biológicos e sociais estão em relação de reciprocidade, pois os seres humanos, desde o nascimento, constituem-se em suas interações sociais com o meio, transformando e sendo transformados nas relações produzidas em uma cultura. Nesse processo da vida, o homem, por meio da atividade, desenvolve a

consciência que se constituiu ao refletir a existência social na sua relação com a natureza e submetendo essa natureza a si e às suas necessidades, ou seja, o homem cria, exerce sua liberdade e cria novas formas de existência.

Um exemplo significativo apresentado por Prestes (TV, 2016), em entrevista à TV Paulo Freire, ao referir-se aos estudos de Vigotski, é em relação ao desenvolvimento da fala como um instrumento cultural. A fala está presente e é um fenômeno social coletivo. Começa a se desenvolver desde que a criança nasce; esta aprende a falar se comunicando e se relacionando com os humanos com quem convive. Primeiro a fala é coletiva, depois a criança começa a usá-la para controlar o seu comportamento; e esse processo de desenvolvimento vai originar a fala interna, que é o pensamento verbal, ou seja, a junção do pensamento e da fala. Pensamento e fala são processos que não nascem juntos, têm origens diferenciadas mas vão formar uma função psicológica: a função verbal, importante para a alfabetização.

Em seus estudos, Vigotski utiliza o fenômeno fala em vários momentos do seu trabalho, para desenvolver, inclusive, a lei geral do desenvolvimento humano, segundo a qual todo o fenômeno psíquico emerge no desenvolvimento humano, a partir de dois momentos: primeiro no campo coletivo, inter-relacional; depois no plano individual, que é o plano interno. A esse respeito, podem ser agregadas considerações de Lima (2009, p. 11): “[...] da mesma forma que o desenvolvimento interno leva a formar a fala, ele levará a criança a formar outros comportamentos de natureza simbólica, como o ato de ler e escrever.”. Reafirma, pois, que o desenvolvimento humano acontece desde os períodos iniciais da vida, na fase mais elementar da estrutura psíquica, através de processos involuntários na perspectiva biológica (percepção elementar, atenção, memória, atenção e vontade); e em contato com os elementos da cultura se transforma, mediado pela atividade prática do homem, resultando em transformações nas atividades psíquicas, originando as funções psicológicas superiores, que são funções mentais e caracterizam o comportamento consciente (memória lógica, percepção, atenção voluntária, pensamento, formação de conceitos). É sobre estas que recai meu interesse, considerando que o estudo foi realizado com crianças escolarizadas. Destaca-se que as funções chamadas “inferiores” não desaparecem, mas são reestruturadas pelo ser humano. Em relação a isso, afirma-se:

[...] os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de um influência cultural e como efeito de uma série de condições – antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente. [...] O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 219).

Então, ao se fazer referência às funções psicológicas humanas, tal como propõe a teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que elas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática. E o conhecimento humano não é um fim, mas um meio para o desenvolvimento. Isso é importante para questionar os que consideram, por exemplo, que um bom professor é aquele que dá bastante conteúdo.

Para o pensador soviético, não há comportamentos humanos universais, sendo que ele também não estrutura faixas etárias rígidas por idade, mas diferencia os processos de desenvolvimento pela atividade, denominada “atividade-guia”. A partir de cada atividade-guia, são constituídas novas formações psicológicas (neoformações); dessa sucessão, origina-se o desenvolvimento psíquico da criança. Assim, a substituição de uma atividade-guia por outra determina o processo de formação de novas estruturas psicológicas e conduz o desenvolvimento da criança nas fases da vida, tal como indica Vigotski (1996, p. 254-255):

[...] no hay ni puede ningún otro criterio para distinguir los períodos concretos del desarrollo infantil o de las edades a excepción de las formaciones nuevas, gracias a las cuales se puede determinar lo esencial en cada edad. Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad u de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.

A nova formação acontece na situação social de desenvolvimento por contradições entre as capacidades atuais da criança (que se manifestam nas funções psicológicas verdadeiramente desenvolvidas), as necessidades e desejos das crianças e as possibilidades do ambiente. Ao tentar superar essas contradições para poder realizar a atividade, a criança se engaja em diferentes tarefas e interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. Percebo essa situação, durante as aulas, nos momentos

em que as crianças interagem umas com as outras, ao realizar as atividades. Há situações em que algumas, num primeiro momento, pensam não conseguir realizar a atividade ou não a compreendem; mas, quando dialogam entre si, na busca por encontrar soluções de maneira coletiva, respondem aos desafios propostos e as atividades mobilizam o pensamento.

Desse pressuposto, através de atividades-guia em cada fase etária geral da vida, a criança vai vivenciar momentos de conflito (que Vigotski denomina “crise”), em que ela começa a sentir a necessidade de realizar outras coisas. A partir dessa necessidade, a criança cria e imagina²³, surgindo outra atividade-guia. Tal fato pôde ser constatado durante as propostas didáticas desenvolvidas durante a pesquisa, pois em diversos momentos, a partir do que as crianças fizeram, disseram, mostraram, escreverem ou sugeriram, foram sendo planejadas e implementadas novas atividades. Aliás, as observações das crianças foram fundamentais nesse sentido, pois através delas é que o percurso foi sendo delineado. Estar atenta a isso, ensinou-me que é fundamental levar em consideração o que as crianças dizem e fazem; elas são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e, como tais, indicam possibilidades que podem ser reconfiguradas às propostas das aulas.

Nos pressupostos da teoria histórico-cultural, as atividades-guia são constituídas em estágios amplos de desenvolvimento, cujos conteúdos dependem das condições históricas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança (PRESTES, 2010). Assim, destaca-se:

Embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo e de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o estágio de desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 65-66).

Imbricados pela atividade-guia, os estágios etários são constituídos através das práticas humanas, que são históricas e materializadas nas funções psíquicas como consequência de atividades e de interações. Por outro lado, a criança

²³ Vigotski (2009) usa a palavra “imaginação” para referir-se à atividade criadora baseada na capacidade de arranjo do nosso cérebro na combinação e reelaboração de formas criadoras. Para ele, toda a atividade humana resulta na criação de novas imagens e objetos. Assim, o termo “imaginação” não é empregado para referir-se a tudo o que não é real.

seleciona elementos do meio no que se refere à percepção e seu interesse, por isso se modifica em cada período etário a partir das funções psicológicas do estágio.

Isso indica que é “[...] no contexto das atividades-guia, segundo A. N. Leontiev, que surgem, em determinados estágios etários, as novas formações psicológicas que têm um significado primordial para todo o desenvolvimento da criança.” (PRESTES, 2010, p. 163). Assim, as crianças, sujeitos desta pesquisa, inseriam-se no estágio etário nomeado “idade escolar”, e as propostas didáticas que foram desenvolvidas inseriram-se na perspectiva das atividades-guia, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e provocar novas formações psicológicas.

A atividade guia, traduzida da palavra russa *veduchaia deiatelnost* (PRESTES, 2010, p. 161), foi proposta inicialmente por Vigotski e depois por Leontiev e Elkonin (PRESTES, 2010, p. 162), sendo conceito usado para referir-se àquelas atividades que são fundamentais nas mudanças psíquicas da criança. Uma definição mais detalhada é apresentada por Leontiev (1981 apud PRESTES, 2010, p. 162)²⁴:

O principal aspecto da atividade-guia não está relacionado a indicadores puramente quantitativos. A atividade-guia não é simplesmente a atividade que com maior frequência é encontrada em uma determinada etapa do desenvolvimento, ou à atividade à qual a criança dedica maior parte do tempo.

A atividade-guia é a atividade que se caracteriza pelos três seguintes aspectos.

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividades. [...]

Em segundo lugar, a atividade guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares [...]. Por exemplo, [...], no ensino, os processos de pensamento abstrato. [...]

Em terceiro, a atividade-guia é uma atividade da qual dependem intimamente, num determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança. [...]

Então, a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de desenvolvimento.

Observei, durante a pesquisa, que as propostas didáticas que são planejadas levando em consideração as aprendizagens das crianças, e as desafiam, mobilizam outras atividades e, num processo dinâmico, provocam reflexão e ampliação dos conhecimentos. Assim, por exemplo, uma das primeiras atividades que realizei com

²⁴ Reitero a necessidade de utilizar a tradução do conceito de Leontiev feita por Prestes, em função de o original estar escrito em russo.

as crianças propunha deslocamentos pelo espaço da escola, e considero que esse foi um dos exemplos de atividade-guia pois, com ela, outras atividades surgiram: a leitura de paisagens, a representação gráfica do espaço percorrido através de desenhos, a codificação desses desenhos em símbolos que foram localizados em mapas (plantas) e, assim, um movimento contínuo que mobilizou processos de percepção, atenção, memória e formação de conceitos.

As ações das crianças, movimentando-se pelo espaço, desenhando, codificando, lendo, interagindo, foram essenciais para suas aprendizagens. Afinal, não é a atividade-guia em si mesma que vai desenvolver a criança, mas as ações desta ao se engajar na atividade. Assim, são as ações que têm a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas necessárias naquela atividade. Ao que advertem Vigotski, Luria e Leontiev (1988, p. 69):

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, como resultado de que a ação é transformada em uma atividade. [...] Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para outro.

Levando esse aspecto em consideração, e o que constatei com meus alunos, é fundamental que as atividades propostas durante as aulas sejam significativas e mobilizem a ação dos alunos. Tal ação, neste caso, não deve ser confundida com um ativismo que apenas ocupa as crianças e não tem intencionalidade pedagógica reflexiva.

Na perspectiva da atividade-guia e do desenvolvimento, o conceito definido pela palavra russa *obutchenie* também assume importância. A partir da tradução de Prestes (2010, p. 184), o conceito refere-se “[...] ao processo simultâneo de ‘instrução’²⁵, ‘estudo’ e ‘aprender por si mesmo’.”. Assim, não pode ser traduzido como “aprendizagem” nem “ensino-aprendizagem”, pois “a atividade leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo”; portanto, a definição que mais se aproxima do conceito é “instrução”, por agregar a perspectiva da reflexão (PRESTES, 2010, p. 185).

²⁵ A utilização do termo “instrução” por Vigotski (1933) não tem a mesma conotação, muitas vezes negativa, que assumiu no Brasil, como algo relacionado à simples transmissão, tendo a pessoa um papel passivo.

[...] a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. [...] Uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. [...] Implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. (PRESTES, 2010, p. 188).

Dessa consideração, destaco a necessidade de as propostas didáticas serem planejadas a partir de objetivos, que definem a intenção pedagógica presente na sua realização, fato que prescinde da definição dos conteúdos que serão abordados. Além disso, que elas sejam realizadas pelas crianças, buscando desenvolver sua autonomia. Ao que eu, como professora, orientei e acompanhei de forma intencional.

É importante destacar que a instrução é considerada uma atividade que pode, ou não, oportunizar o desenvolvimento. Ela é uma ação realizada de forma colaborativa e cria possibilidades de desenvolvimento. A relação do ser humano com o que está à disposição ou lhe é proposto e o que ele, como ser humano, pode criar através da compreensão são fundamentais na organização e no funcionamento do pensamento e no desenvolvimento, destacando-se a importância da escola e do professor nesse processo. O professor pode ser aquele que estimula, organiza e propõe atividades a fim de oportunizar momentos de interação e de produção de conhecimentos.

À guisa dessas considerações, outro conceito que tem destaque nos pressupostos de Vigotski, presente em diversos dos seus textos, é indicado pela expressão russa *zona blijaichego razvitia* (PRESTES, 2010, p. 168), cuja tradução é “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2010, p. 173). Este conceito está intimamente ligado às relações que existem entre desenvolvimento, instrução e a ação colaborativa de outras pessoas.

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros. [...] A *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2012, p. 205).

Assim, as atividades realizadas pela criança em colaboração com os/as colegas e propostas pela professora criam possibilidades de desenvolvimento, e “[...]”

nada está pré-determinado na criança, há muitos aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia.” (PRESTES, 2010, p. 174). Por outro lado, o que a criança faz sem a ajuda do adulto já se caracteriza como nível de desenvolvimento atual, e faz parte da consciência, que não apenas revela as funções amadurecidas mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento. Por tanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual ou real (PRESTES, 2010, p. 170). E ao ensinar, na busca por identificar a zona de desenvolvimento atual, é necessário conhecer aquilo que a criança já realiza sozinha e o que ela já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios. A partir disso, através de atividades intencionais propostas pelo professor, busca-se mobilizar os alunos com o que se propõe ensinar. Mais uma vez constata-se a importância do que é proposto pelo professor, ou seja, a clareza da intencionalidade do professor é fundamental.

Nesse aspecto, tal como a atividade-guia, o conteúdo e o significado da zona de desenvolvimento iminente não são sempre os mesmos, a partir de cada estágio etário considerado. É importante destacar que, para Vigotski, a zona de desenvolvimento iminente não deve ser considerada somente na escola. Ela é importante também em outras atividades, como nas de imitação, manipulação de objetos e na brincadeira (PRESTES, 2010, p. 170).

Outro conceito fundamental nos pressupostos da teoria histórico-cultural é o indicado pela palavra russa *perejivanie*, cuja tradução é “vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). A vivência é uma unidade de elementos do meio, pela qual pode-se operar para buscar formas de compreender como o meio exerce influência na criança e como esta reage aos diferentes acontecimentos desse meio.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Considerando as vivências propostas nas aulas de Geografia, lê-se o mundo ao mesmo tempo que se é capturado pelo que se lê, sente e vive. As vivências, por sua vez, também são as narrativas, o que os outros falam, não sendo apenas aquelas situações de caráter presente, direto. As crianças me ensinam que as vivências despertam sentidos particulares com e no espaço, que é vivido pelas interações, por isso são tão significativas.

Assim, o meio (*sedrá*, em russo) apresenta uma situação concreta para a ação e, através das vivências, pode-se evidenciar quais foram as atitudes e sentimentos das crianças diante da situação apresentada; por outro lado, como elas, com suas peculiaridades próprias, tiveram determinadas atitudes e sentimentos frente a essa situação. Então, “um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma das pessoas” (VIGOTSKI, 2010, p. 687). Assim, o meio apresenta-se como uma possibilidade de interação nas aulas de Geografia. As saídas de campo são uma das atividades (atividade-guia, tal como indica Vigotski) que provocam vivências, ações e outras atividades, carregadas de sentidos e aprendizagens.

Num processo dialético de interação com o meio, os seres humanos desenvolvem atividades, sendo que estas podem ser do tipo reconstitutivo ou reprodutivo, de comportamento criador ou combinatório (VIGOTSKI, 2009, p.11-12). A atividade reconstitutiva ou reprodutiva está ligada “[...] de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes.” (VIGOTSKI, 2009, p.11). Nessa atividade, nada de novo se cria, ocorrendo a repetição daquilo que já existia, como uma forma de conservação da experiência de vida, de adaptação através de hábitos que se repetem. No entanto, só a atividade reprodutiva não dá condições aos seres humanos de se adaptarem ao meio, dada a existência de condições inesperadas e modificações. Assim, toda a atividade humana também tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, originando as atividades de gênero de comportamento criador ou combinatório (VIGOTSKI, 2009, p.14-15). Na psicologia, essa atividade criadora é denominada “imaginação” ou “fantasia”, ao que Vigotski (2009, p. 14) destaca:

A imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Faz-se importante destacar que, nos estudos vigotskianos, “imaginação” e “fantasia” são palavras tratadas como sinônimas e assumem sentidos diferente do que comumente utilizados. Para ele,

Toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na existência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Considerando esse fato, cria-se a partir do que foi vivenciado na interação com o meio; eis que as vivências assumem grande importância no que se refere às atividades criadoras. E cria-se a partir daquilo que se experiencia na escola, nas aulas. Assim, a sala de aula e a turma são contextos dinâmicos de aprendizagem, através de propostas didáticas que estimulam a participação, a criação, o diálogo, as trocas entre os alunos e a professora.

A docência com as crianças também criou e cria vivências no meu ser-fazer professora de Geografia. Estar em sala de aula com “aquela” turma significa estar acompanhada de um grupo que possui determinadas características, e a aula planejada percorre caminhos nem sempre previsíveis, pois estes (re)criam conhecimentos através da interação com os/as colegas, a professora e o que vai sendo proposto. Assim, também me (re)educam e transformam a minha docência.

Nesse aspecto, é fundamental destacar que a imaginação também pode criar possibilidades de combinação entre elementos da realidade e imagens de cunho fantástico, embora os “elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica sejam sempre impressões da realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 22); mesmo os componentes fantásticos são apoiados em elementos da realidade.

Ainda tratando do comportamento criador que acompanha os seres humanos, Vigotski (2009, p. 22) apresenta aspectos essenciais aos quais está subordinada a imaginação: “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e

da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as constituições da fantasia.”²⁶

[Utilizando-se da] experiência alheia ou da experiência social, que atua como se guiasse, orientando a imaginação de outrem para que coincida com a realidade. Desse modo **a imaginação transforma-se em meio de ampliação da expressão de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.** (VIGOTSKI, 2009, p. 24-25, grifos meus).

A relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. [...] o sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens. [...] ou seja, os sentimentos influem na imaginação. Por outro lado, também existe uma relação inversa entre imaginação e emoção, quando a imaginação influi no sentimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 25-26, 28).

“Quando a imaginação torna-se realidade, ou seja, é criado algo novo, que se faz objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas”. (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Os processos de aprendizagem são múltiplos, assim há diferentes formas de aprender. Nesse sentido, através da imaginação, o professor cria propostas didáticas como possibilidades de ampliar o repertório de conhecimentos das crianças a partir de mundos que são narrados, descritos e “vividos” nas aulas de Geografia.

No processo de criação, são necessários os processos materiais e psicológicos essenciais ao seu desenvolvimento, que é de natureza social, no que a condição histórica do processo de humanização tem destaque, afinal,

Se as condições de vida não são simplesmente dadas, mas são social e historicamente construídas, impõem-se ao homem as demandas de elaboração coletiva da consciência e de transformação e criação de condições apropriadas de humanização. (VIGOTSKI, 2009, p. 42).²⁷

Pode-se destacar, pois, a importância do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, numa interação coletiva com os outros, através do estímulo e da orientação às ações que podem viabilizar e potencializar a criação de novas

²⁶ Destaco que Vigotski faz uso dos termos “imaginação” e “fantasia” como sinônimos.

²⁷ No livro em questão, há comentários de Smolka sobre afirmações de Vigotski, por isso o leitor não encontrará a obra dessa autora nas referências, suas citações estão em Vigotski (2009).

aprendizagens e contribuir no processo de humanização. Destaca-se, igualmente, que o papel do professor é fundamental como articulador e aquele que acompanha o percurso com seus alunos.

Na nossa sociedade, a escola ainda é importante pois é um espaço privilegiado de encontro das crianças e dos adolescentes, além de mais uma possibilidade de desenvolvimento para os seres humanos, pois as aprendizagens que nela acontecem são próprias e marcantes para nossa constituição como seres do/no mundo, ainda que muitas vezes sejam fora de contexto, sendo as informações meramente transmitidas, apenas memorizadas.

A escola é um dos contextos de desenvolvimento da espécie humana no qual a dimensão cultura está presente, afinal se trata de uma “criação cultural”, bem como o são os conhecimentos que ela deve “universalizar para as novas gerações” (LIMA, 2016, p. 14), pois “passou a ser a guardiã e transmissora do conhecimento formal”²⁸ (LIMA, 2016, p. 4). Além disso, sendo o desenvolvimento humano biológico e cultural, tal como já apresentado ao longo deste texto, a escola passa a ser um “componente inegável do desenvolvimento e formação do cérebro de cada pessoa” (LIMA, 2016, p. 14). Afinal, é

[...] um espaço que vem se somar aos outros nos quais o ser humano transita, os quais de uma forma ou de outra, já imprimiram certas marcas nas formas de atividade que o indivíduo realiza e no uso que ele faz dos sistemas expressivos, como simbólicos. (LIMA, 2006, p. 6).

Assim, a escola pode ser um espaço-tempo para as crianças terem experiências diversas, já que constituída, mais do que pelos conteúdos, pelos modos de ser e fazer, pelas visões de mundo, pelos modos de viver a infância de seus atores, pelas concepções e posturas pedagógicas assumidas, além de pelas relações interpessoais entre os envolvidos nos processos de aprendizagem. Os conhecimentos construídos na escola estão diretamente relacionados e envolvidos no que somos e no que nos tornamos.

Faz-se importante, neste momento, novamente trazer aspectos apontados pela teoria histórico-cultural no que se refere à pedologia, “considerada uma ciência sobre a criança” (STOIURRINA, PRESTES, 2013, p. 99), antes de seguir na reflexão

²⁸ Ao afirmar isso, não estou negando que o conhecimento formal possa ser adquirido de outras formas.

em relação à escola e aos conhecimentos escolares, pois acredito que com eles podem ser trazidos aspectos sobre o processo pedagógico.

Para Vigotski, segundo Prestes (2010, p. 51), “[...] o objetivo principal da pedologia era criar uma ciência específica sobre a criança para orientar professores.” Em parceria com Varchava, no *Dicionário Psicológico* publicado em 1931, define o termo “pedologia”:

Pedologia – ciência da criança. [...] ciência sobre o desenvolvimento da criança, abrangendo todos os aspectos desse desenvolvimento – corporal e psíquico. [...] ciência sobre o comportamento da criança típica mais comum em diferentes épocas e fases da infância. [...] (PRESTES, 2010, p. 51).

Os pressupostos da pedologia em Vigotski são apresentados por Prestes (2010) no texto de uma palestra por ele proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, traduzido do original russo e integrante de sua tese de doutorado, cujo título é “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico”. Desse texto, podem ser destacados aspectos significativos para a reflexão sobre o trabalho educativo na escola. Em relação à zona de desenvolvimento iminente, o estudo em questão evidencia a necessidade de que a “instrução²⁹ deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2010, p. 267). Com isso, pode-se afirmar que “a própria instrução é um fator poderoso, ou seja, uma força eficaz que direciona, acelera, freia, agrupa os processos de desenvolvimento infantil” (PRESTES, 2010, p. 268).

A instrução escolar exige, pois, que se desenvolvam processos de desenvolvimento em torno de novas formações (neofomações) que partem das mudanças centrais, com lugar nessa idade escolar, criando a zona de desenvolvimento iminente. Afinal, “só é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 1933 apud PRESTES, 2010, p. 267).

Nesse mesmo caminho, referindo-se ao processo pedagógico, Lima (2007a, p. 7) destaca:

²⁹ Reitero que “instrução” é a melhor tradução da palavra russa *obutchenie*, referindo-se à “atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo”, por agregar a perspectiva da reflexão (PRESTES, 2010, p. 185).

A ação pedagógica que não tem como base as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do período de formação, nem se utiliza dos instrumentos culturais possíveis segundo o período de formação, além disso, não se apoia nas formas de pensamento presentes do educando será sempre uma ação pedagógica com pouca probabilidade de sucesso. Os procedimentos pedagógicos terão que, necessariamente, ser distintos conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento.

Romper com esses riscos exige levar em consideração que as crianças estão na idade escolar e, como tal, na escola, assume-se a responsabilidade de propiciar um ambiente e condições pedagógicas em que, admitidos seus conhecimentos prévios e seu contexto histórico-cultural, possam ser construídos novos conhecimentos. Não há receitas que possam ser simplesmente aplicadas, mas há caminhos que indicam formas de criar possibilidades.

Das reflexões realizadas, pode-se destacar a importância do compromisso do professor em selecionar o que e como será ensinado na escola. Ao partir-se dos pressupostos destacados nos estudos de Vigotski para discutir o papel da instrução no processo desenvolvimento, aprende-se que com as atividades realizadas é que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, das funções culturais das crianças e dos adolescentes, vitais no processo de humanização e, assim, promotoras das possibilidades de desenvolvimento.

O processo de instrução apresentado por Vigotski evidencia o aspecto reflexivo através da relação dialética e dialógica entre o adulto e a criança. No que se refere à escola, o professor se propõe a ensinar, mas é essencial e fundamental o aluno querer aprender; o professor precisa encontrar formas de provocar esse “querer”. Tal processo também pressupõe colaboração entre as crianças, e destas com o professor, o que só vai acontecer se houver condições para o diálogo.

Nesse caminho, desenvolvem-se conceitos, que surgem de forma espontânea no processo de desenvolvimento, e a escola será a responsável pelo trabalho com os conceitos científicos. Disso se destaca que “a experiência anterior à experiência escolar é, portanto, relevante para o desenvolvimento de todo educando, independentemente de sua idade” (LIMA, 2007b, p. 6). Ao mesmo tempo,

A experiência escolar insere-se em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar. (LIMA, 2007b, p. 6).

No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que os conceitos científicos se apoiam nos conceitos cotidianos, por isso, também neste caso, há necessidade de uma relação dialética, através da qual são propostas atividades em que os alunos se envolvem, sendo que a ação sobre estas impulsiona o desenvolvimento.

A reflexão-ação sobre a docência com as crianças me ensinou que levar em consideração o que os alunos já sabem, os seus conhecimentos prévios, assume importância para a Educação se nos valermos deles para compreender as diferentes formas de desenvolvimento humano, criando possibilidades nos processos educativos escolares para formarmos pessoas autenticamente reflexivas e críticas, ou seja, para o alto desenvolvimento. E este desenvolvimento pode tornar a nós e aos alunos seres humanos mais felizes, solidários e, quem sabe, mais atuantes na construção de novas formas (melhores) de ser e estar no mundo.

Mas o desenvolvimento humano não pode estar no campo do previsível e do controlável. Quem pensa que sim aniquila o Outro com o seu olhar determinista, baseando-se, sem dúvida, numa visão biologizante (PRESTES, 2015). Por isso, é essencial compreender que há tarefas de cunho social, cultural e histórico, ou seja, do campo pedagógico, que podem ser resolvidas na escola a partir das responsabilidades pedagógicas do processo de ensinar e aprender. Afinal, conhecimento humano não é um fim, mas um meio para o desenvolvimento humano.

Na sequência, tentarei evidenciar como a Geografia escolar pode, numa ação consciente e intencional, propor uma relação que leve os alunos a construir conhecimentos vinculados à vida cotidiana.

5.2 QUANDO OS FIOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR UNEM ALUNOS E A PROFESSORA EM AÇÕES REFLEXIVAS (REFLEXIVIVAS)

A Geografia é feita por seres humanos, nisso não há nenhuma novidade, afinal o processo de humanização ao longo da história de nossa espécie materializou-se no espaço – espaço que é geográfico justamente pela história humana que o produziu e dele prescindiu. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico:

As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazias. (LOPES, 2013, p. 130).

Assim, a humanização e a produção do espaço geográfico são indissociáveis e, “se o espaço geográfico é produzido e produz história, constitui também o humano” (LOPES, 2013, p. 130).

Se detenho-me a isso, faço-o com a intenção de inserir nessas considerações as crianças-alunos em suas interações com o espaço vivido, afinal elas “são e estão no mundo” (LOPES, 2009, p. 124), o que evidencia a necessidade de levar em consideração suas condições histórico-geográficas. Quando afirmo isso, não estou me filiando às teorias deterministas sistematizadas por Friedrich Ratzel, geógrafo alemão, segundo as quais o desenvolvimento e o progresso de um grupo de pessoas poderia ser explicado pelas interferências do ambiente, através de melhores ou piores formas de acesso aos recursos. Quero, pelo contrário, destacar ação, criação e transformação constantes do espaço através das experiências humanas que se entrecruzam e constituem o desenvolvimento dos seres e, por que não dizer, a sobrevivência, nas quais também inserem-se as crianças-alunos. O espaço é reconhecido como “produto de inter-relações [...] constituído através de relações, desde a imensidão do global, até o intimamente pequeno” (MASSEY, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, as crianças-alunos nascem num espaço geográfico existente, onde atuaram e atuam diferentes gerações, com o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie (ontogênese), modificando-se de acordo com a cultura e a sociedade (sociogênese). Além disso, nesse processo, cada fenômeno do desenvolvimento tem sua singularidade (microgênese), constituindo experiências únicas e singulares a partir do contexto coletivo (LOPES, 2009).

Assim, ser e estar no espaço constitui o pertencimento e a identidade, ou seja, a “geograficidade” da existência” (KAERCHER, 2014, p. 22), pressupostos que evidenciam a importância da Geografia, do seu ensino, e desafiam para, a partir dela, discutir a ontologia. Kaercher (2007, p. 16) convida:

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos na existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas.

Ler a paisagem, ler o mundo da vida, pensar a existência, interagir com os outros, com as coisas do/no mundo são desafios e compromissos da escola e do ensino de Geografia. Ensino que ultrapassa o “passar” conteúdos fragmentados através da mera transmissão de informações isoladas e assume a “Educação geográfica” (CALLAI, 2011a, 2011b, 2012; CASTELLAR; VILHENA, 2010), com a qual se propõe ensinar a pensar e a ver as coisas em sua dimensão espacial e “dar conta de explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive, de construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade” (CALLAI, 2012, p. 73).

Nessa perspectiva, a Educação geográfica contribui

“[...] Para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos”. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 9).

“[...] Na formação dos sujeitos, oportunizando elementos e suportes para entender a realidade social que é especializada”. (CALLAI, 2011a, p. 34-35).

A Educação geográfica, para Rego (2011, p. 9), é uma Geografia educadora, que convoca os professores para o seu engajamento e convida a criar, afinal

Necessita da criação de práticas que transformem temas da vida em veículos para a compreensão do mundo. Um mundo compreendido não apenas como conjunto de objetos, mas como obra de criadores. A compreensão sobre os criadores tornando-se parte inseparável da compreensão sobre a construção da obra – eis o propósito mais fundamental da criação de novas práticas em direção a uma geografia educadora.

Nesse propósito, novas práticas com a Geografia escolar podem ser criadas; outras, recriadas. Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas,

aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, quem sabe, colocadas em prática.

Trata-se de uma Geografia que não se resume a apresentar fatos e conceitos, mas com eles estabelece formas de compreender a vida e o espaço, como sugere Massey (2008, p. 29):

[...] uma esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem. [...] estando (o espaço), sempre em construção [...]. É um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se.

Goulart (2003, p. 162-163), revelando sua preocupação com o ensino de Geografia nessa perspectiva, enfatiza:

Pensar geografia é pensar o mundo [e a docência] nas suas múltiplas relações, analisando a multiplicidade de elementos constituintes do espaço. Trata-se de uma unicidade complexa que considera as partes e o todo de diferentes espaços. Se pensarmos dessa forma, torna-se muito difícil não ver geografia em tudo. Essa presença que atravessa fronteiras se constitui num desafio que mobiliza o compartilhamento de **propostas de aprendizagem que se originam nos infinitos interesses dos alunos**. (Grifos meus).

Pensar o mundo, a vida, nas suas múltiplas relações, é também um convite à docência com a Geografia. Tal como há uma multiplicidade de elementos constituintes do espaço, também há múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas que partem dos interesses dos alunos, de suas experiências cotidianas, de temas da sua vida e, com o encaminhamento metodológico do professor, produzem conhecimentos significativos, ampliam o pensamento geográfico/existencial que percorre diferentes escalas de análise, que se expande num movimento na espiral do conhecimento (REGO, 2006).

Essa proposta de ensino voltada para o desenvolvimento intelectual, social, emocional dos alunos e do professor com a Geografia

[...] está orientada pela relação dialética entre o professor, o aluno e a Geografia, sendo que o professor tem como papel propiciar a mediação cognitiva do aluno, ou seja, a inter-relação entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo) de conhecimento, por um trabalho de mediação didática. (CAVALCANTI, 2017, p. 109).

A fim de não provocar entendimentos parciais sobre a utilização da palavra “mediação”, faz-se importante destacar qual o sentido que ela tem para Cavalcanti, autora com cujas concepções compactuo. Apoiada em Vigotski e tendo como base um entendimento de ensino na linha da teoria histórico-cultural, sobre a qual já explicitarei pressuposto na primeira parte deste capítulo, em que o conceito de “mediação” é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, na relação dos homens com o mundo, a autora explicita:

A atividade humana é simbólica; ao se relacionar com o mundo, o homem modifica os objetos do mundo e a si mesmo; nessa atividade, ele confere um modo de existência simbólica aos objetos dessa relação. Essa relação é propiciada pela emergência das funções psicológicas superiores do homem [pensamento, linguagem, percepção, consciência, atenção voluntária, memória] e, ao mesmo tempo, é dependente da “qualidade” dessas funções. Também é importante ressaltar que essa relação é de natureza social e está ligada à história da humanidade, mas em cada ser ela tem origem na construção de um conjunto de significações produzidas socialmente e internalizadas pelo processo de mediação semiótica [ou seja, a relação é mediada por esses elementos, deixando de ser direta]. Com esse entendimento, Vygotsky defende a natureza histórico-cultural do homem e de seu desenvolvimento. Para ele, o legado cultural da espécie humana se concretiza em cada um dos indivíduos da espécie, por um processo de transposição do social para o individual, pelo processo de mediação. (CAVALCANTI, 2017, p. 110).

Pelo exposto, fica expressa a natureza social e também individual da aprendizagem e do desenvolvimento, do que se destaca o papel do grupo e das outras pessoas com as quais as crianças interagem dentro e fora da escola.

A mediação da atividade humana é social porque realizada no coletivo, mas assume uma configuração individual ao ser elaborada internamente pelos indivíduos. No âmbito escolar, esse processo tem sido nomeado por “mediação pedagógica, mediação do professor, mediação didática” (CAVALCANTI, 2017, p. 111). Referindo-se a esse conceito, a autora ressalta:

Para compreensão desse conceito, é fundamental entender que na linha de Vygotsky o ensino está centrado no aluno; é ele que, afinal, apropriando-se das experiências escolares, realiza as mudanças em seu pensamento. No entanto, ele destaca também o papel do professor de regular e orientar a atividade mental do aluno, sua experiência pessoal, naquele contexto. No ensino, o professor exerce esse papel do Outro, detentor que é de uma rede de significações (no caso, referente principalmente à Geografia). (CAVALCANTI, 2017, p. 111).

Levar em consideração que o ensino está centrado no aluno, ao contrário do que se poderia compreender, não significa que se exime a responsabilidade do professor e desmerece a qualidade da aula. Pelo contrário, nessa perspectiva, o professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto social do grupo e seus conhecimentos já construídos, alavanca propostas didáticas buscando ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos.

Relacionando esses pressupostos ao processo de aprendizagem dos alunos e ao papel do professor, Cavalcanti (2017, p. 110) afirma:

[...] para que esse processo ocorra e resulte em desenvolvimento de sua condição humana, eles, como sujeitos do processo, entram em relação com os objetos do mundo (no caso, objetos geográficos), mas essa relação não é direta, é uma relação mediada – mediada por um conjunto infinito de instrumentos materiais e simbólicos que já se interpõem nas maneiras possíveis de lidar teórica e praticamente com esse mundo. Afirma-se que há nessa dimensão do processo a mediação cognitiva (semiótica), ou seja, a relação entre sujeitos e objetos de conhecimentos por meio da internalização de rede de significações que envolve os objetos, resultando na compreensão simbólica, na conceituação dos mesmos. Mas, nessa relação, em ambiente escolar, há a intervenção do professor, representante do Outro, do adulto, do social, que está “apresentando” os objetos, propiciando a formação de instrumentos simbólicos pelos alunos. Ocorre, portanto, a ação de mediar a relação do sujeito com o mundo (mediação cognitiva) pela intervenção semiótica, da qual o professor é detentor (mediação didática).

Os conteúdos são meios que também constituem esse processo, e são muitos, novos ou antigos, mas sempre permitindo diferentes olhares e leituras. Ao professor, em sua mediação didática, provocam para repensar os objetivos, a metodologia, a didática e convidam a (re)criar a prática que propõe:

[...] estabelecer um diálogo com as diferentes formas de viver e conceber o espaço, com as vivências cotidianas dos alunos e alunas a partir de seus contextos de vida, de suas histórias e geografias individuais e coletivas para daí construir a geografia presente no ambiente da escola. (LOPES, 2008, p. 191).

Nesse caminho, acredito que as possibilidades delineadas na constituição da Educação geográfica na escola indicam criar espaços-tempos em que as crianças-alunos “possam exercer e ensaiar formas próprias de ser e estar no mundo” (COLINVAUX, 2009, p. 61). Eu afirmaria: as aulas podem ser este lugar. Inserida e constituída na docência com a Geografia nos anos iniciais, na busca por uma Educação geográfica com as crianças, percebo necessário, mesmo que de forma

breve, ampliar as reflexões apropriando-me das premissas da Geografia da Infância, que também se apoia nos estudos e postulados de Vigotski e nas traduções de Zoia Prestes.

A Geografia da Infância se apresenta como um campo teórico de pesquisa com um conjunto de proposições que permitem a pesquisa com a criança concreta a partir de uma cultura infantil contextualizada (LOPES; VASCONCELOS, 2005).

A Geografia da Infância, enquanto um dos campos de pesquisa e conhecimento, assume que as crianças nascem em paisagens pré-existent, vivenciam territórios, lugares e outras dimensões espaciais que são expressões do espaço geográfico. A Geografia da Infância busca, assim, compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades e as configurações que dela emanam, entre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar, entre outros. (LOPES, 2015).

Essa abordagem considera as crianças como sujeitos que produzem conhecimentos e significados sobre o espaço através de suas vivências, sendo esse um dos pressupostos fundamentais para considerar o trabalho desenvolvido com a Geografia nos anos iniciais. Por outro lado, agrega a necessidade de considerar a condição geográfica da infância na qual se destacam argumentos fundamentais:

O espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; [...] o processo de humanização das crianças, o seu “ser e estar” no mundo porta também uma grandeza geográfica; e [...] a forma como nós, individual ou coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias. (LOPES, 2014, p. 301).

As crianças estabelecem relações com a materialidade do espaço, mas ele também é o espaço vivido e imaginado. Assim, as crianças constroem sua espacialidade de um jeito próprio, através das interações e das vivências que são estabelecidas em seu cotidiano, portanto pensam de forma diferenciada dos adultos e possuem suas lógicas próprias na leitura e representação do espaço.

Aos professores, faz-se necessário investigar como, nas situações escolares, essa espacialidade pode ser revelada e levada em consideração nas propostas didáticas desenvolvidas com o intuito de provocar a atividade criadora, tal como sugere Vigotski (2009); ou, ainda, ir na direção do pensamento alargado, tal como convidam Kaercher e Tonini (2017) – com o que se busca ampliar as visões de

mundo das crianças-alunos. Através dessa busca, a ação docente na mediação didática assume papel fundamental e é constituída por “táticas coerentes com os objetivos e a metodologia estabelecidos” (CAVALCANTI, 2017, p. 119). Táticas que, segundo a autora, pautam-se nos seguintes princípios:

- Intencionalidade das ações, com base em objetivos claros sobre que tipo de pessoa se quer ajudar a formar. [...]
 - Renúncia à explicação inicial do conteúdo formulando e ouvindo mais perguntas que respostas. [...]
 - Clareza quanto às opções sobre o que é essencial na Geografia e no desenvolvimento do pensamento geográfico, definindo uma abordagem e sempre se preocupando com a tarefa de selecionar conteúdos. [...]
 - Aproveitamento de cada oportunidade de aprendizagem dos alunos. [...]
 - Defesa da vida cotidiana como referência constante do ensino. [...]
 - Consideração dos processos de produção do conhecimento escolar. [...]
 - Orientação metodológica pela tríade problematização-sistematização-síntese, renunciando a centralidade na explicação docente. [...]
- (CAVALCANTI, 2017, p. 121-122).

São táticas para a docência com sentido, princípios que constituem os processos de interação entre o professor e as crianças-alunos, nos quais são realizadas propostas didáticas que, utilizando diferentes linguagens e recursos, buscam mobilizar a ação, o pensamento, com as quais formam-se conceitos geográficos que se convertem em instrumentos do pensamento espacial/existencial. Essa perspectiva do ensinar “requer caminhos e artimanhas, acontecimentos e ações que somente o PROFESSOR, que entende de aluno, sabe como fazer” (COSTELLA, 2013, p. 67, grifo do autor).

Há que “coompreender” as crianças-alunos e a si mesmo na multiplicidade de trajetórias que (geo)grafam o ser e estar no mundo; refletir e criar com docência aberta ao inesperado, ao diálogo, à vida – caminhos para a Educação geográfica.

5.3 A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: percorrendo o labirinto da formação docente

Ser docente no curso de Pedagogia, no Ensino Superior, tem-me ensinado a importância da minha atuação na formação de professores. Nesse processo, buscar uma aproximação com os modos de pensar desses alunos-professores, partindo de sua espacialidade. Ora, percepções são aspectos fundamentais para a construção

de outros olhares e conhecimentos que podem propor uma ação docente a ensejar leitura do mundo da vida com as crianças.

Esse processo formativo exige paciência, escuta e propostas que (re)construam conhecimentos primeiramente junto aos alunos-professores, considerando que muitos deles, ao referirem-se à Geografia com a qual tiveram contato na escola, a caracterizam como um amontoado de informações que foram transmitidas pelo professor, para serem memorizadas por eles. Lembram de questionários através dos quais reproduziam informações dos livros didáticos ou de textos que o professor transcrevia para o quadro e que eram copiados em seus cadernos; dos mapas, com pinturas intermináveis, através dos quais a memorização era exercitada.

O risco de reproduzir o que foi feito com os alunos-professores – tal como adverte Tardif (2014, p. 73): “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático [...]” – exige buscar reconstruir conhecimentos em propostas com as quais possam ser instigados a propor outros sentidos e significados para o movimento de aprender e ensinar Geografia.

Assim, propor no curso de Pedagogia meios de desenvolver uma Educação geográfica nos anos iniciais através das práticas espaciais cotidianas mostra-se cada vez mais necessário diante da complexidade do mundo atual. Nesse sentido, as propostas didáticas desenvolvidas com a Geografia nos anos iniciais podem constituir-se possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando as visões de mundo.

Os resultados dos desafios que essa formação impõe podem ser constatados nos estágios docentes em que os professores-estagiários, no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas, recriam práticas e transformam temas da vida em possibilidades para a compreensão do mundo, dialogando com o mundo das crianças. Nesse processo, destaca-se, mais uma vez, que é fundamental o papel do professor como pessoa que estimula, organiza e propõe atividades a fim de oportunizar vivências e buscar aprendizagens com sentido. Afinal, “[...] não há como fazer ciência sem a crença de que nossa ação faz diferença para ‘melhorar o mundo’.” (KAERCHER, 2014, p. 42).

Acredito numa ação docente que leve em consideração o cotidiano dos alunos, que supere a fragmentação e a transmissão do conhecimento, oportunizando múltiplas aprendizagens. Assim a escola pode ser o lócus onde aprendemos a vida, refletindo e compreendendo nossa condição humana. Para Kaercher (2014, p. 40), “[...] a Geografia aqui é matéria-prima, pretexto para, a partir de seus conteúdos e conceitos, refletirmos a existência e nossa ação no mundo.”

A interação e as propostas do professor tornam-se, então, fundamentais através da constituição de um espaço pedagógico que estabeleça ligações entre o afetivo e o intelectual, levando em consideração os conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, os referenciais teóricos e metodológicos da ciência geográfica e de Educação são condição fundamental.

Fica evidente que os temas que a Geografia traz como possibilidades de trabalho são inúmeros e se apresentam como meios de construção de um trabalho que desencadeia processos e cria oportunidades de aprendizagens significativas nos anos iniciais e da Educação Infantil.

Para Cavalcanti (2002), aprender Geografia é aprender sobre e com o espaço geográfico e atuar nele, já que é um espaço social, concreto, em movimento, portanto transformável. Desenvolver essa proposta na escola é propiciar os elementos teóricos, os meios cognitivos e operativos de desenvolver consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos, dos processos, todos integrantes da prática social.

Pesquisadores do ensino de Geografia nos anos iniciais têm constatado que há problemas epistemológicos e didáticos envolvendo o seu ensino. As principais razões apontadas para tal situação, segundo Callai³⁰, perpassam questões como a inexistência da formação inicial adequada, a formação continuada ineficaz (no sentido de apenas ensinar ações e atividades para o professor desenvolver habilidades, sem preocupação em desenvolver reflexões e estudos sobre o seu fazer pedagógico) e o uso exclusivo de livros didáticos como o recurso mais importante na formação dos professores.

Sabe-se que através da Geografia podem-se criar alternativas para ler o mundo, ou seja, com seus conhecimentos se estabelecem meios que oportunizam decifrar as relações com e no espaço geográfico. Para que tal concepção da

³⁰ Palestra proferida no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, realizado em João Pessoa, em 2013.

Geografia se concretize nas salas de aula, torna-se evidente a necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas e a proposição de momentos de interação na escola, para ler e buscar compreender o mundo.

Os estudos realizados durante a formação inicial e a continuada fazem parte do processo, mas ensinar impõe uma reflexão constante sobre a sala de aula, afinal nesse processo é extremamente importante o compromisso dos professores com as mudanças na sua ação pedagógica. Assim, o maior desafio tem sido o de “transformar a sala de aula em um laboratório em que se estuda, cria, experimenta, reflete e avalia num movimento espiral” (GOULART, 2012, p. 16), sendo ela um espaço de reflexão-ação imprescindível para qualificar a proposta pedagógica.

Nesse propósito, refletindo com as propostas de Estágio Supervisionado de Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constato diversas proposições que se inserem nos trabalhos desenvolvidos com a Geografia durante as disciplinas de formação. São propostas em que, através da Geografia, inserida nos temas de estudo, se podem ampliar as aprendizagens na leitura e compreensão do mundo. Por outro lado, apresentam-se como uma proposta de articulação entre o ensino superior e a escola, na busca da construção de saberes com a Geografia escolar, no intuito de oportunizar mais qualidade aos saberes docentes.

As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando as visões de mundo, a compreensão do que acontece aos alunos e do que vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos, podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica, para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros; e, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos.

Nesse sentido, a interação que se estabelece entre o professor e os alunos, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, o que se enseja é uma busca pela aproximação aos modos de pensar dos alunos dos anos iniciais a partir de sua espacialidade, percepções e representações espaciais. Aspectos esses que são fundamentais para a construção

de outros olhares sobre o espaço vivido no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia.

A ação pedagógica pode fazer a diferença, do que decorre a necessidade de uma formação consistente de saberes da Geografia e da Pedagogia. É essa ação e é essa diferença que, modestamente, tentarei demonstrar nas páginas seguintes.

6 O ANO LETIVO INICIOU: hora de se achar e se perder no labirinto da docência

6.1 UMA PASSAGEM, UM CAMINHO: o início desse percurso

O ano letivo em 2016 iniciou no dia quinze de fevereiro, uma segunda-feira. A turma aguardava ansiosa, muitos acompanhados dos pais e mães, em um local indicado do pátio. À medida que os alunos foram chegando à escola, procuravam em listas distribuídas pelo pátio qual seria a sua turma e quais os colegas que a integrariam.

Eu seria professora de Estudos Geográficos das duas turmas da 5ª série, identificadas pelas letras “A” e “B”. Fui indicada pela coordenação pedagógica para ser a professora coordenadora da 5ª série “B”, além de professora desse componente curricular. Isso significava que eu seria a professora que mais próxima estaria de questões gerais da turma, além de ter contato mais direto com as famílias – eu cuidaria de forma mais intensa dessa turma. Assim sendo, já estava definido que esses seriam os meus sujeitos de pesquisa.

Após o toque do sinal a indicar que as aulas estavam iniciando, desloquei-me com a turma até a sala de aula, por um trajeto de certa forma longo, pois envolve movimentar-se por dois andares. As crianças estavam eufóricas, algumas pareciam nervosas e percebi muitos olhares em minha direção como que para perceber como seria essa nova professora, entre tantas outras, afinal na 5ª série, nessa escola, os diversos componentes curriculares têm diferentes professoras.

Apesar de eu já ser professora há bastante tempo, o início do ano letivo sempre me traz surpresa e ansiedade. O primeiro dia de aula guarda uma sensação de novidade, pois sempre é um (re)iniciar, em que crianças são outras e a interação com elas leva a caminhos nem sempre previsíveis. Isso, de certa forma, anima minha docência, que também é alimentada por essa sensação de incerteza e de desafio.

Na sala de aula, as classes e cadeiras estavam dispostas lado a lado, compondo um “U”; essa disposição não é uma inovação pedagógica, aliás técnicas didáticas bem antigas já apontavam essa organização como forma de promover uma maior integração dos alunos entre si, e destes com os professores. Eu a escolhi com esse intuito, pois a turma foi composta com novos integrantes. Em 2015, eram três

turmas de 4ª série: uma delas, do turno da tarde; as outras duas, no da manhã. Como a 5ª série só funciona no turno da manhã, as crianças das três turmas foram todas reagrupadas em duas.

Os momentos iniciais desse primeiro dia de aula foram destinados a uma breve conversa sobre a dinâmica de aulas na 5ª série e atividades para promover a integração das crianças entre si, afinal muitos não tinham um contato sistemático com os colegas, principalmente com aqueles que estudavam em turnos diferentes. Além disso, foram propostas atividades que buscavam inserir os alunos nessa nova proposta de aulas, com o intuito de perceberem, inclusive, uma outra organização temporal na rotina da manhã. Ao receberem o horário das aulas da semana, puderam perceber a dinamicidade da rotina que envolve cada manhã de aulas. Observei as crianças muito entusiasmadas com as diferentes “matérias” e professoras. Em meio a muitos comentários³¹, destaco a conversa³² que aconteceu entre algumas crianças³³:

André – Bah! É muita aula!

Lucas L. – O legal é que a gente vai aprender muita coisa diferente!

Eduardo – A gente não vai enjoar da professora! (risos) São muitas!

Camila – Mas a gente vai ter fazer bastante tarefas.

Manuela – Vai ser muito legal! Vamos ter muitas coisas diferentes para pensar e aprender.

Alexandre – Mas a gente vai ter que cuidar pra conseguir terminar a atividade daquela aula pois, quando terminar aquele período, será outra aula e aí não dá mais para ficar fazendo a tarefa da outra aula.



Pela conversa transcrita, pode-se constatar que as crianças sentem-se atraídas pelo currículo da 5ª série, que apresenta vários componentes curriculares e, nesse ano, com nove professoras³⁴.

Mas essa história estava apenas iniciando...

³¹ Os comentários apresentados neste trabalho foram retirados do diário de campo que contém registros escritos anotados durante os momentos de desenvolvimento dos trabalhos propostos durante o ano letivo de 2016. Para diferenciá-los das citações, serão apresentados inseridos em caixas de texto. Quando forem trechos das conversas das crianças, o ícone de um clipe azul será inserido.

³² Alunos participantes da pesquisa, turma 5ª série “B”, de 2016. Conforme anexo B os responsáveis autorizaram a divulgação dos dados, imagens e trabalhos produzidos ao longo do ano letivo.

³³ A fala das crianças foi transcrita do modo como foi dita, sem interferências no vocabulário utilizado, e assim foi feito durante todo o trabalho.

³⁴ O termo foi utilizado no feminino pois nessa série havia apenas um professor.

Os relatos que fiz neste trabalho foram agrupados em experiências por temas e atividades, destacando-se aqueles sobre os quais me senti impelida a refletir, alguns por serem aqueles em que a interação com as atividades propostas superou minhas expectativas, ou porque a empolgação das crianças e a minha foram marcantes; outros pelo teor do que as crianças falaram ou escreveram; também aqueles em que as crianças demonstraram curiosidade e que não estavam previstos no conteúdo do currículo. Assim, não foram feitos relatos de todo o trabalho do ano letivo, nem as situações foram apresentadas como se fossem relatos diários das aulas. Sendo agrupados por temas, também não seguiram uma ordem cronológica rígida e sequencial, opção feita como forma de organizar as propostas didáticas, facilitando a análise e a reflexão.

6.2 EXPERIÊNCIAS LABIRÍNTICAS COM A 5ª SÉRIE “B”

6.2.1 (Geo)Grafando afetos, olhares e conhecimentos

Conteúdos/atividades em experiências que nos³⁵ passam, nos acontecem e nos tocam, em fevereiro e março: aproximação com aspectos de estudo da Geografia e da História – paisagens que estão em nosso cotidiano – noção de paisagem – escola como espaço de vivências – desenho – imagens – localização no mapa – codificação em símbolo/legenda – uso de Atlas – leitura de mapas – noções espaciais

6.2.1.1 Afetos geográficos e conceitos que marcam a interação com os alunos

Refletindo com a poesia do livro “Todo mundo tem amigo” (RAMOS; RAQUEL, 2000), propus aos alunos que desenhassem a cena de uma aventura que vivenciaram com um amigo, destacando também o nome do(a) amigo(a), onde e quando essa cena aconteceu (anexos C e D).

Observando os trabalhos feitos pelas crianças, constatei que representaram situações vivenciadas em diferentes lugares, mas a maioria delas foi em suas casas ou na escola, fato que indicou que suas amizades são vinculadas aos colegas.

³⁵ Expressões inspiradas em Larossa (2016, p. 16) para definir “experiência”: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Percebo nesse indício a importância de desenvolver um trabalho pedagógico em que esses laços possam ser mantidos e ampliados, afinal as escolas são lugares de encontros e onde se desenvolve a convivência. Elas são um espaço que se transforma em lugar quando há possibilidades de criar vínculos, quando se constroem pertencimento, identidade, histórias e geografias. Trata-se da escola como um lugar que expressa possibilidades de compreender o mundo e a si mesmo na relação com os outros. Assim, pode ser “um lugar de estímulo intelectual e convivência mais animada” (KAERCHER, 2014, p. 115).

Nesse propósito, fortalecer a interação entre as crianças-alunos e desses com o professor é fundamental, ao que Kaercher (2014, p. 109) convida: “Para se buscar uma docência que construa uma aprendizagem eficaz, e, ao mesmo tempo mais atrativa para os envolvidos, há que se pensar permanentemente a prática cotidiana da sala de aula.”

Destaco aqui o trabalho feito por Bernardo, pois com ele constato o quanto o vínculo entre professora e aluno é importante. Percebo que o vínculo entre ele e eu já tinha se constituído nos primeiros dias de aula, afinal era eu a amiga desenhada na cena. Além disso, o título indicava “uma aventura”, e estávamos ele e eu sentados, frente a frente, na sala de aula. Teria eu conseguido já nas primeiras aulas promover o sentido de uma aventura de conhecimento e vivências? Desejei que sim, e com esse desenho Bernardo me convidou a acreditar que poderia ser possível, afinal o ano letivo estava apenas iniciando.



Figura 22 - A sala de aula como um lugar de encontros e afetos
 Fonte: Diário de campo, 2016

A atividade também propôs que cada um refletisse sobre o que é amizade, do seu jeito, a partir de seus sentimentos, sem que houvesse preocupação com o que é dito em definições “prontas”. Mais uma vez, Bernardo me emocionou ao definir: “Muito mais que qualquer coisa, amizade é ter um amigo legal e generoso.” Estaria ele depositando sua confiança em mim? Teria ele percebido generosidade em minha docência? Sua sensibilidade e carinho animaram-me mais ainda aos encontros semanais com ele e com a turma. Creio que estabelecemos uma empatia, que, aliás, é algo eu busco.

Analisando meu percurso como professora, a atitude de Bernardo levou-me a refletir com mais questionamentos: seria a condição social desse grupo de crianças um fator que facilitava essa aproximação? Ou isso também teria acontecido em outro contexto social? Será que houve outros Bernardos e eu nem fiquei sabendo? O que eu provoquei nele(s)? De que forma sou animada como professora de crianças?

Nome do(a) amigo(a) Denise

Onde? Sala de aula

Quando? Primeiro dia de aula

Eu penso que AMIZADE é: Muito Mais que qualquer coisa amizade é ter um amigo legal e generoso.

Figura 23 - Sensibilidade e carinho que animam a docência
Fonte: Diário de campo, 2016

Ao entregar-lhe o trabalho com um “bilhetinho” carinhoso, abriu um largo sorriso e, com brilho nos olhos, se aproximou; conversamos tal como transcrevo do registro feito no diário de campo:



Bernardo – Tu gostou, profe?
Eu – Amei!
Bernardo – Adorei fazer essa “surpresa” pra ti.
Eu – Pode contar comigo sempre!
Bernardo – Eu sei! Senti isso logo no início das aulas.
Eu – Que lindo isso! Fiquei muito emocionada ao ler.
Bernardo – Vou adorar nossas aulas.

Antes de não saber o que essa atividade poderia provocar para além daquelas situações previstas, tal como o que aconteceu com o Bernardo, minha intenção ao planejar e propô-la era de que, a partir desse desenho, eu pudesse iniciar a construção da noção de “paisagem”, dos elementos que constituem as paisagens, bem como a dinamicidade desse processo.

Na sala de aula, os trabalhos foram entregues aos alunos após eu os ter lido, em casa. Quando os receberam de volta, muitos alunos vieram ao meu encontro com os seus desenhos na mão, mostraram e contaram. É curioso que, mesmo que eu os tenha visto, eles desejaram falar sobre seus desenhos, contar o que aconteceu, ou seja, dizer o que não está ali, no desenho, mas que esteve no momento em que a situação foi vivenciada. Os movimentos das crianças me mostram a importância do afeto e da sintonia entre o professor e o aluno. Também, o desejo dos alunos de falar, e minha disposição em ouvi-los.

Kaercher (2014, p. 195) desafia:

A habilidade em construir uma relação interessante, interessada, instigante, curiosa, respeitosa, e porque não, afetiva entre os sujeitos do processo educativo é um dos maiores desafios e trunfos que a Educação tem para alavancar uma aprendizagem significativa.

Sendo impossível ouvir todos ao mesmo tempo, propus que sentassem nos seus lugares (bem geográfico isso), e iniciamos uma conversa sobre o trabalho que fizeram. Um a um, os alunos foram contando detalhes da cena e sugeriram que eu escrevesse o nome dos lugares onde os fatos aconteceram no quadro, a fim de sabermos quantos e quais lugares tinham sido destacados. Ouvir, escrever, listar, usar o quadro: tão simples ou tão difícil? Por quais razões tão ausentes em muitas aulas? A fala é individual, mas o registro torna esse momento de cada um dizer a sua palavra uma escrita coletiva. Dizer e escrever: será tão difícil já que é queixa recorrente entre professores? Quantas oportunidades são desperdiçadas quando não se dá voz aos alunos? E quantas outras tantas oportunidades perdidas quando não há escuta?

A lista no quadro foi-se compondo, ao que Marcela exclamou:

- Nossa! Quantos lugares! Tem muitos mesmo!



O registro no quadro provoca espanto. Sim, espanto. Ele também dá vida aos conhecimentos e convida a emoção para fazer parte das aulas.

Fui propondo questionamentos aos alunos e percebi que constataram a existência de diferentes lugares em seu cotidiano, também o quanto diferenciavam-se entre si, e o que os elementos que os constituem são resultado das transformações a partir das ações humanas. Os alunos foram fazendo comentários e incorporando suas ideias aos questionamentos que fui propondo, tal como a transcrição feita do diário de campo:

Eu – Quando falamos de paisagem, é só para falar de um lugar bonito?

Leonardo R. – Tudo tem uma paisagem! E não são só lugares “bonitos”.

Lucas B. – As paisagens mostram o que foi feito nelas.

Luísa – Mas o que tem nelas “da natureza” vai ficando ou sendo modificado.

Isadora N – Mas tem coisas que os humanos “estragam” na natureza, pois tem gente que pensa só em si.

Vários alunos trazem exemplos de situações que viram em programas de TV.



Ficou evidente que a atividade e essas aulas fizeram com que os alunos refletissem a partir do cotidiano, utilizando os conceitos como lentes que auxiliam a enxergar o que está “perto” e o que está “longe”. Os conceitos não servem só para ver “o perto” e “o longe”; são organizadores (mentais) a partir dos quais se lê e interpreta o mundo.

Eu não transmiti um conceito de “paisagem”, mas os alunos constataram que as paisagens expressam as ações que nelas ocorrem. Eu não anunciei que a natureza é transformada, mas eles observaram isso. Eu não denunciei os problemas acarretados pela ação humana, mas eles os perceberam. A lista de lugares que desencadeou os questionamentos e reflexões partiu dos lugares em que eles vivenciaram momentos com algum amigo, mas levou-os a analisar os lugares que são notícia em programas de televisão.

Aprendo com os alunos que os conceitos não precisam ser dados *a priori*. Mas a partir das falas dos alunos posso propor uma leitura mais aberta e instigante, convidando-os à participação ativa e curiosa.

6.2.1.2 Percorrer o espaço da escola: olhar, sentir, grafar o lugar e a docência

O espaço da escola é tão diversificado e há tanto por aprender também fora da sala de aula que, com a intenção de vivenciar esse espaço, ampliar as percepções sobre as paisagens e representar graficamente o que se observou, propus uma atividade em que saímos da sala de aula. No pátio, cada aluno escolheu um lugar preferido; depois de observar esses lugares, foi proposto que os representassem através de um desenho, explicando por quais motivos eram considerados especiais.

Sair da sala de aula demonstra alegria. Será a liberdade o motivo? As pranchetas solicitadas no material escolar despertam curiosidade. Para que servem? Como usar? As crianças falam entre si explicando umas às outras a utilidade delas quando não se tem uma classe. Sem classe, a aula pode ser muito interessante. Na rua, as classes não têm utilidade, a prancheta vai lembrar sair da sala para estudar. Às vezes, as classes trancam as pessoas!

O burburinho das crianças me provocou a escutar mais, por alguns instantes minha entrega a essa escuta deixou-as livres para expressarem seus sentimentos. A escuta constitui-se um princípio permanente na docência, pois com ela me educo

professora na busca por momentos de escuta interessada e atenta ao que os alunos têm a dizer. Nas conversas que elas estabelecem entre si, há muito para aprender, há muito com que se emocionar. Penso que a emoção me motiva a ser professora. Penso que a emoção me move a ser uma boa professora.

Tal emoção é alimentada pelos olhares, comentários, perguntas e reações das crianças, que me ensinam a ser uma melhor professora, um melhor ser humano. Tal emoção alimenta minha paixão pela docência, pela Geografia, e renova meu ofício permanentemente.



Figura 24 - A prancheta vai lembrar a alegria de sair da sala
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

A turma espalhou-se entre a área do parquinho e a pista de esportes; percebi a turma ocupando o espaço do pátio aberto da escola de maneira ampla. Esse fato diz da espacialidade desse grupo na escola: exploraram e ocuparam o espaço disponível livremente. Alguns tiveram dúvida sobre qual lugar escolher para desenhar, alegando que gostavam de vários lugares; a decisão era difícil e, para terem mais certeza de qual lugar escolher, percorreram esses lugares antes de escolher um.



Gustavo – Posso fazer de cima, como um mapa? Daí cabe mais coisas.

O questionamento de Gustavo demonstrou que há reflexões sobre a representação do espaço a partir de diferentes pontos de vista e que esse aspecto pode ser ampliado em meus estudos.

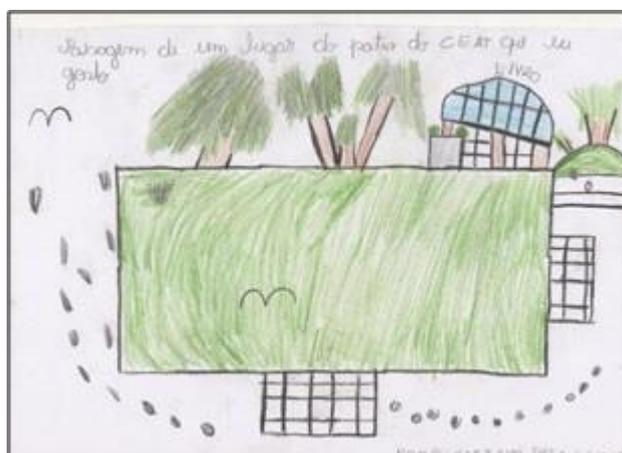


Figura 25 - Desenho de Gustavo: Fazendo de cima, como um mapa, cabem mais coisas
Fonte: Diário de campo, 2016

Aproximei-me de um grupo de alunos e escutei a seguinte conversa:

Leonardo C. – Gosto daquelas árvores! (Indica o local onde estão). E, olha: aparece a ponta da igreja.

Enzo (que está em cima da árvore) – Escolhi aqui porque já conheço bem a escola, então vou olhar daqui de cima da árvore para ver outras coisas.

Alexandre – Se existissem dois Sóis, ia ter duas sombras.

Leonardo C. – Ia ter muita sombra.

Alexandre – Mas só se tivesse muitas árvores, porque daí dá sombra.

Leonardo – O Sol não pega aqui porque estamos na sombra da árvore. O Sol tá lá! (Indica)

Alexandre – Se tivesse dois Sóis, no meio-dia talvez se encontrassem.

Leonardo C. – Só se um tivesse de um lado e o outro do outro.

Alexandre – Sem Sol nós não viveríamos, né profe?

André – Eu gosto do lugar que estou desenhando porque tem sombra. Quando estou cansado ou eu quero ter ideias, eu sento aqui. Por isso eu gosto muito desse lugar.

Os alunos conversam entre si; a atividade proposta mobiliza-os a levantar hipóteses e agir. Mostrar indicando para o colega qual é o lugar, quais elementos o caracterizam, evidencia suas leituras da paisagem. Além disso, os lugares assumem outras funções a partir da interação das crianças.



Figura 26 - Quando estou cansado ou eu quero ter ideias, eu sento aqui. Por isso eu gosto muito desse lugar.

Fonte: Diário de campo, 2016

O que escutei e observei das crianças nesse momento evidenciou o que Vigotski nomeava por “conceitos espontâneos” ou “conceitos cotidianos” (DERVEER; VALSINER, 2006, p. 295), constituídos pelas crianças no contato com os adultos, fora do contexto escolar, através de situações em que não há intenção explícita de ensinar; mas, mesmo sendo espontâneos, não foram simplesmente inventados pelas crianças.



Figura 27 - Aqui nesse lugar eu vejo o mundo de outro ângulo

Fonte: Diário de campo, 2016

Se o objetivo da escola é formar conceitos científicos, é necessário conhecer os conceitos espontâneos das crianças, que podem revelar o que a criança pensa,

ou seja, seu nível de desenvolvimento atual; a partir deste, podem ser propostas formas de reelaboração. Assim, os conceitos cotidianos e os científicos não são incompatíveis, nem antagônicos, mas “parceiros em um inter-relacionamento complexo” (DER VEER; VALSINER, 2006, p. 300), pois os conceitos científicos apoiam-se nos cotidianos para se constituírem e depois, com o desenvolvimento cognitivo das crianças, acabam por transformar os conceitos cotidianos, ampliando e qualificando as possibilidades de compreensão.

Ao finalizar a aula, Enzo declarou:



- Essa aula é superlegal porque saímos da sala de aula para estudar.

O espaço está aí, e para sua exploração valem todas as possibilidades. A área verde da escola permite situações que nem sempre acontecem em outros lugares. Mas, para isso, é fundamental que o professor também veja teoricamente o seu entorno, o que é uma de minhas buscas.

A atividade proposta pela aula de Geografia oportuniza interações para além dela mesma. Ou seria essa uma oportunidade de viver esse espaço de outra forma? Estudar fora da sala de aula apresenta-se como uma possibilidade que permite diferentes oportunidades para ver o mesmo de outras formas, além de ser um momento em que, como professora, posso observar as formas segundo as quais os alunos transitam e através das quais agem no espaço.

Quando os desenhos estavam finalizados, cada um mostrou-o aos colegas.

Em um momento de debate realizado na sala de aula, foi feita uma síntese coletiva: registrei no quadro da sala os aspectos elencados pelos alunos sobre as paisagens, seus elementos e a dinamicidade de suas mudanças. Essa foi mais uma oportunidade para os alunos falarem sobre o que observaram durante a realização da atividade e estabelecerem relações com outras situações percebidas. Novamente o debate foi estimulado e, ao mesmo tempo, o registro das sínteses foi feito de forma coletiva.

Depois de concluído, foi transcrito pelos alunos compondo um relatório do estudo, em forma de esquema, tal como se apresenta na figura 28. Observei que as crianças demonstraram muita satisfação ao transcrever o registro cuja autoria foi da turma. Esse texto, portador de significados e sentidos, foi guardado no portfólio.

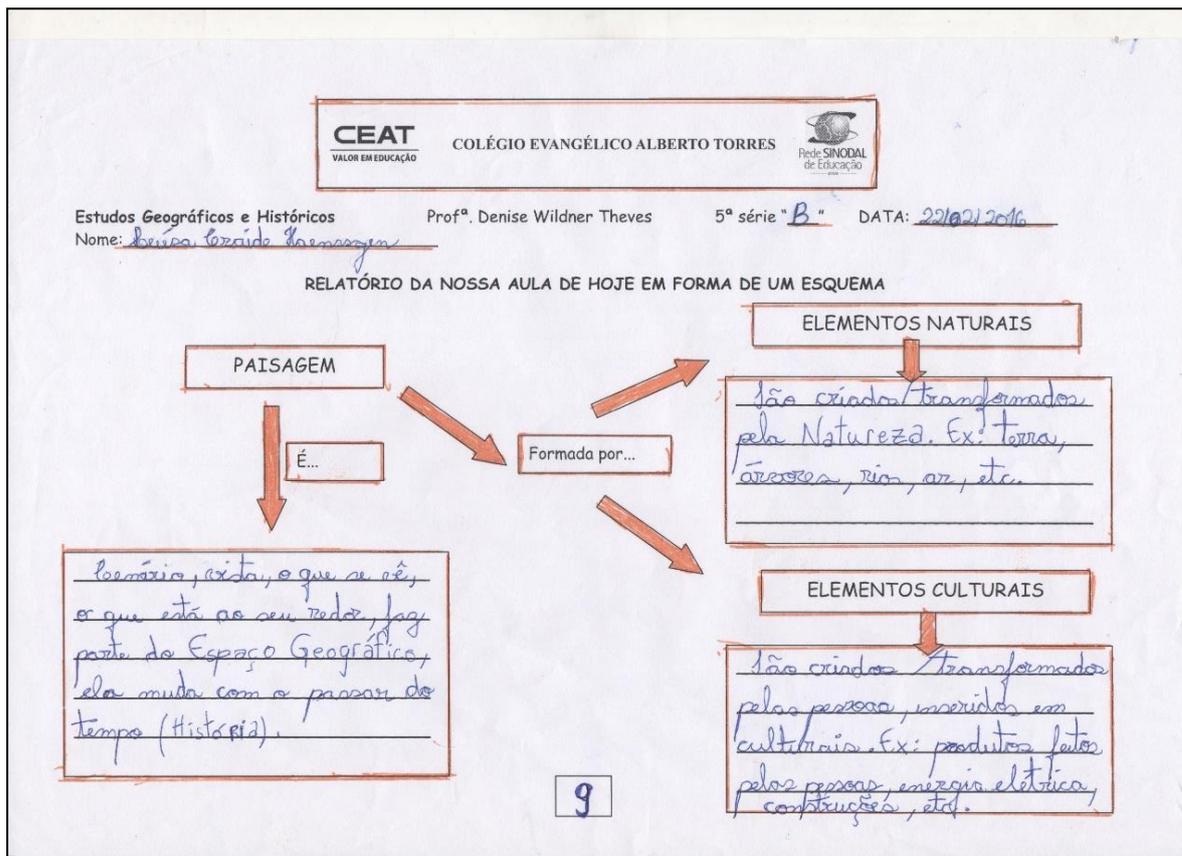


Figura 28 - As nossas ideias registradas no quadro da sala de aula e no papel. Escrever o que se aprende é muito interessante! Trabalho da aluna Luísa.

Fonte: Diário de campo, 2016

Também foi proposto aos alunos, como tema de casa, que pesquisassem imagens que apresentassem diferentes paisagens (anexo E); elas foram selecionadas e agrupadas no portfólio.

Ao se propor a pesquisa de imagens, abriu-se mais uma oportunidade para os alunos ampliarem seus conhecimentos sobre a configuração de diferentes paisagens e, ao mesmo tempo, utilizarem diferentes fontes para essa consulta. A figura 29 apresenta um dos resultados dessa atividade, em que o aluno buscou imagens em revista e, observando-as, registrou sua análise.

CEAT
VALOR EM EDUCAÇÃO

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES



Prof^a. Denise Wildner Theves

Nome: Caetano Maciel 5^a série "B" DATA: 23/2/16

Tema a ser trazido para a aula de: 29/02/16

Pesquisando as paisagens em imagens...

- Procure em jornais, revistas ou na internet, imagens em que você observe diferentes paisagens.
- Recorte ou imprima, duas dessas imagens.
- Cole essas imagens nesta folha. Se faltar espaço na utilize o verso da folha.
- Abaixo de cada imagem, escreva quais são os principais elementos naturais e quais são os principais elementos culturais que estão sendo mostrados.

elementos naturais:
céu, nuvens, sol, terra





elementos culturais:
veículos, estrada, casas

elementos naturais:
vegetação, solo

legab 10

Figura 29 - Quando o tema de casa empolga e convida a saber mais sobre o que foi feito nas aulas.
Trabalho do aluno Caetano.
Fonte: Diário de campo, 2016

Percebi que as crianças se empolgaram com a atividade proposta como tema de casa. As razões dessa empolgação podem ser associadas ao sentido dado à tarefa, afinal continuavam refletindo sobre o que estava sendo proposto nas aulas e, por outro lado, tinham liberdade de procurar mais situações, utilizando diferentes

recursos. Concluo que o tema de casa pode ser algo mais que apenas uma tarefa a cumprir; para isso, precisa estar inserido nas atividades das aulas e provocar as crianças a buscarem mais. Nesse sentido, a busca pelas imagens pode ser uma provocação para observar e enxergar além do que já se viu; e o tema de casa, um desafio cognitivo e não uma atividade burocrática.

A docência me ensina que o tema de casa, quando é um mero “ocupar o tempo”, não mobiliza os alunos a fazê-lo. Por outro lado, quando é significativo para os alunos e propõe o “ir além” da aula, eles sentem desejo de fazê-lo.

Dado o interesse da turma na atividade de saída de campo pelo pátio da escola, propus, em outro momento, que cada um localizasse o lugar do pátio que escolheu para indicar sua localização na quadra da escola. Entreguei cópias de uma planta da quadra da escola para cada aluno; utilizando-a, eles identificaram os diferentes locais do pátio que avistaram (anexo F). Depois, propus à turma marcar na planta a localização do lugar especial que cada um tinha escolhido, utilizando um símbolo para localizá-lo na representação do espaço da escola. Nesse momento, constatei que várias crianças demonstravam dúvidas ao identificar com precisão a localização na planta e que ir até mais próximo do pátio, saindo da sala de aula, poderia ser uma forma de visualizarem o lugar “concretamente” para depois transpor essa localização ao mapa.

A dificuldade percebida com as crianças ao utilizar o mapa evidencia quão abstrato pode ser o ensino de Geografia, especialmente nos anos iniciais e no 6º ano, quando são apenas utilizados mapas prontos em escalas ínfimas.

Ir até o pátio facilitou a transposição para o mapa (planta). Além disso, durante esse momento, as crianças auxiliavam umas às outras, trocavam muitas ideias entre si, fazendo com que o colega percebesse que tinha feito a marcação do local de forma incorreta, ou que a sua suposição sobre a localização não estava correta.

Os estudos de Vigotski alicerçam minhas reflexões sobre o que observo em relação à turma. As crianças têm concepções, ou seja, demonstram o nível de desenvolvimento atual, mas esse não é igual entre as crianças. Ao propor as atividades, além de buscar conhecer as concepções das crianças, pretendia que ampliassem seus conhecimentos na perspectiva da *zona blijaichego razvitia*, traduzida como “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2010).

A zona de desenvolvimento iminente pressupõe um processo de colaboração entre as crianças e o adulto; neste caso, elas entre si e comigo, professora. O nível de desenvolvimento dos conhecimentos científicos, cujo propósito tem os conhecimentos escolares, destaca-se como zona de possibilidades que se podem concretizar, por isso iminentes, em relação aos conceitos cotidianos, aqueles que as crianças já trazem para a escola. Guiados pelo que propus, e de forma coletiva com as outras crianças, os alunos podem “fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 111).

A fotografia da figura 30 registrou um desses momentos. Enquanto alguns se deslocavam para “ver de um lugar mais alto na escada”, outros indicavam aos colegas a localização do lugar escolhido.



Figura 30 - Na escada, podemos ver “o longe mais perto”
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Com essa atividade, as crianças reafirmaram que aprender com os colegas pode ser um movimento contínuo nas aulas e que as trocas estabelecidas os aproximam das diferentes formas de localizar-se e viver o espaço da escola. A situação também convoca-os a aproximar-se de colegas da turma dos quais, talvez, se estivessem na sala de aula, não se aproximassem.

Ao retornarmos para a sala de aula, em conversa sobre a atividade, os alunos perceberam a necessidade da legenda como uma parte importante que possibilita a

leitura do mapa por outras pessoas. Desse momento, destaquei a conversa de um grupo de crianças, que também foi compartilhada com colegas da turma:

Anna Luísa – O símbolo é a marcação no mapa, então não precisa ser tão parecido com o jeito que o lugar é.

Antônio – Lá no Beto Carrero eu vi um mapa que tinha os símbolos dos brinquedos pra se ir e do lado tinha uma legendinha.

Brenda – A planta está dentro do mapa. O mapa é muito mais longe e por isso mostra mais coisas. Mostra bem de cima, por isso mostra mais coisas.

Bernardo – Se usa planta para fazer as casas, para ver coisas de um lugar.

Luísa – Mas não pode ser um lugar muito grande, daí precisa fazer um mapa, porque o lugar é maior.

Observei que várias crianças utilizaram símbolos para localizar o lugar desenhado, demonstrando seu vínculo e laços afetivos com o lugar, tal como demonstra o trabalho de Luísa (figura 31), que desenhou uma estrela para indicar a localização. Tal fato evidencia que as crianças, ao representarem situações em mapas, expressam as vivências que são constituídas através da sua espacialidade e representadas a partir de suas lógicas e linguagens, na interação com os outros e os lugares.



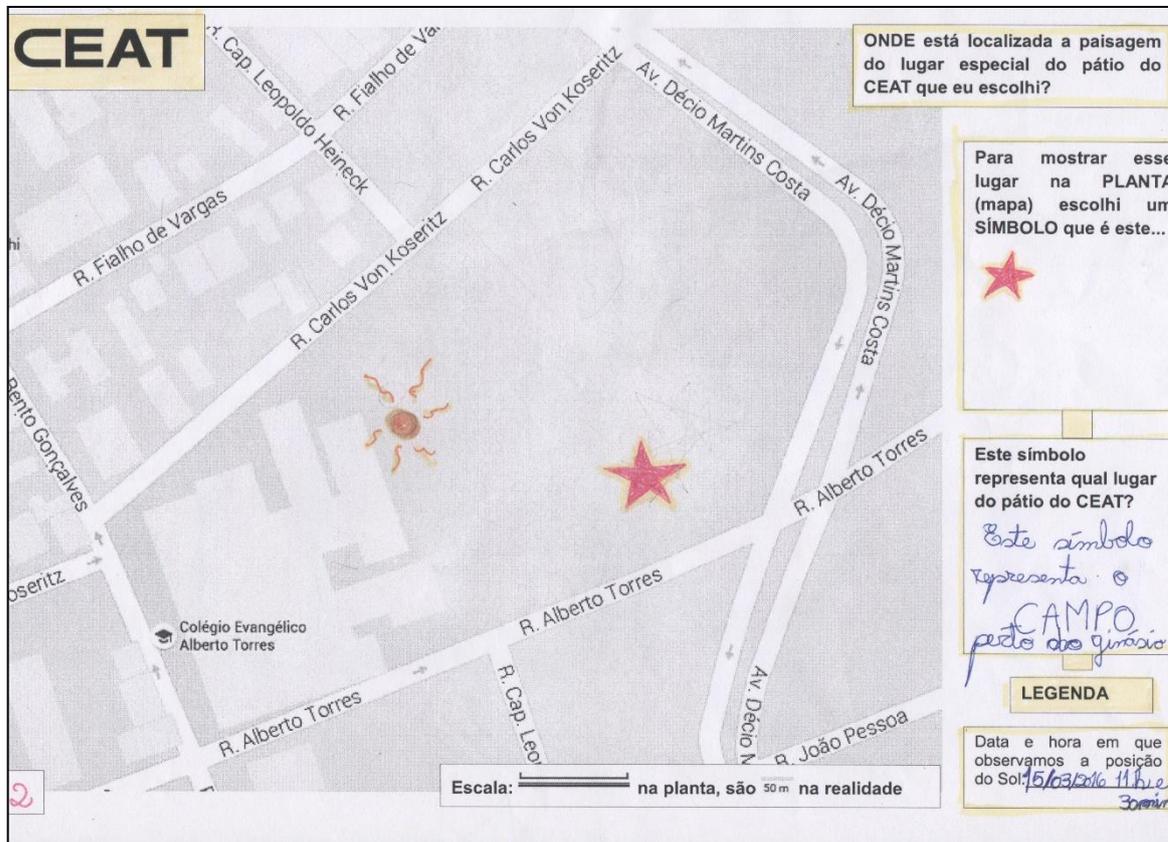


Figura 31 - Onde fica o lugar da escola que foi desenhado? Um mapa pode mostrar. Desenho do lugar escolhido e sua localização na planta da escola. Trabalhos da aluna Luísa.
Fonte: Diário de campo, 2016

As evidências disso são reafirmadas pela explicação dada sobre a escolha desse lugar, tal como a de Luísa, aluna cujos trabalhos estão apresentados na figura 31.

Eu gosto desse lugar porque lá eu me divirto com os colegas. E nesse lugar tem espaço para jogar futebol no recreio, tem a pista de atletismo que tem muitas coisas para explorar e as árvores que dão sombra pra ficar sentada. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Pelos comentários, constato que várias crianças têm contato com mapas em seu cotidiano e percebem sua utilidade, fato que pode ser relacionado a sua utilização durante as aulas, ou seja, o uso dos mapas em situações cotidianas pode ser o ponto de partida para as atividades escolares. Afinal, aprende-se a usar os

mapas através do seu uso, não como uma informação estanque transmitida nas aulas de Geografia.

As atividades escritas propostas a serem realizadas como tema de casa, a partir das atividades das aulas, foram mais oportunidades para refletir sobre os símbolos utilizados em mapas, a posição solar e seu movimento “aparente”, o nome das ruas que estão no entorno da quadra do CEAT, bem como aspectos relacionados aos nomes das ruas e às pessoas que referenciam. O registro feito por Luísa (figura 32) apresenta evidências dessa atividade:

Pensando com as atividades...

- 1) Quais as diferenças que você observou comparando o desenho da paisagem e o símbolo que foi feito para mostrá-la na planta (mapa)?
 A diferença é que o desenho é mais de perto e detalhado, e o símbolo é mais de longe e é só uma marcação. e
- 2) Você indicou a posição do Sol pela manhã. À tarde esta posição será a mesma? Explique.
 Não, não será a mesma porque a Terra gira em volta do sol. Então às 12h o sol está no "centro", mas já às 13h está em uma outra posição. e
- 3) Qual o nome das ruas que formam a quadra do CEAT?
 Rua da quadra principal: Rua Bento Gonçalves, nas laterais: Rua Alberto Torres e Rua Carlos Von Koseritz, e Rua profunda: Rua Décio de Costa. e
- 4) Em sua opinião, quais os motivos de as ruas terem estes nomes?
 Na minha opinião, as ruas tem esses nomes de pessoas importantes para o município e para o estado. e
- 5) Escolha o nome de uma das ruas que formam a quadra do CEAT e pesquise sobre "quem foi essa pessoa". Escreva algumas informações de sua pesquisa no espaço a seguir.
 Alberto de Leivas Martins Torres nasceu em 26 de novembro de 1865 - Itaboraí. Alberto Torres se preocupava com o nosso país. Foi um político, jornalista, economista e morreu em 1890 com Maria José de Aguiar da Silveira e teve três filhos. Alberto foi Governador do Rio de Janeiro - Dezembro de 1897 a Dezembro de 1900. Falceu em 29 de março de 1917 (51 anos) - Rio de Janeiro. e

Luísa 13

Figura 32 - Ler, comparar, pensar e pesquisar: a atividade tem sentido e provoca muitas ações. Trabalho da aluna Luísa.

Fonte: Diário de campo, 2016

Os registros feitos por Luísa evidenciam que as crianças, quando desafiadas, refletem sobre o espaço vivido e, a partir das atividades que são propostas, ampliam seus conhecimentos. Ensinam-me que a busca por desenvolver o “olhar espacial” (CALLAI, 2000, p. 94) pressupõe intencionalidade pedagógica através de atividades em que o professor, atento às observações e comentários das crianças, propõe novos desafios que movimentam seu pensamento.

Do debate que ocorreu após os alunos terem respondido as questões que tratavam do nome das ruas, destaco o seguinte trecho:



Ethan – O nome das ruas é em homenagem a pessoas e coisas do bairro.

Júlia – No bairro Montanha, as ruas têm nome de plantas.

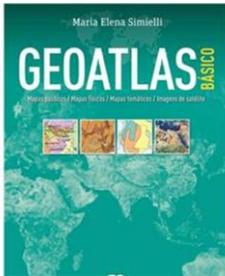
Gabriela – É de gente daqui, ou do Brasil. Se for de um cara da Alemanha, por exemplo, o que ele tem de importância pra nós?

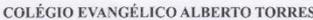
Lucas C. – Mas é só depois que a pessoa já morreu, né profe?

Luísa – Assim, nem tem graça. O nome da rua é dado depois que a pessoa já morreu, aí ela nem vai saber que foi homenageada.

André – Só os parentes delas vão saber...

Considerando o envolvimento das crianças nas atividades propostas e também seu interesse pelo Atlas – cada aluno possui o Atlas (SIMIELLI, 2012), que é trazido nas aulas de Estudos Geográficos e Históricos, e este está entre os materiais do componente curricular –, propus um momento que buscou primeiro sentir o Atlas, depois percorrê-lo a partir de atividades que foram propostas (anexo G). Destaco a seguir um dos trabalhos que li.




NOME: Caetano Maciel
 DATA: 21/03/16 SÉRIE: 5ª B

Trabalhando com o GEOATLAS BÁSICO...

☺ Sentindo o Geoatlas...
 ☺ Primeiro de olhos fechados e depois de olhos abertos, passando as mãos por todos os lados do Geoatlas. A sensação foi de: descobertas
 ☺ Faça um "passeio" pelas páginas do seu Atlas e pare naquelas que você tiver vontade. Converse com os colegas do seu grupo sobre elas.
 ☺ Se você fosse fazer uma etiqueta do Geoatlas, ela teria informações como:

Nome dele Geoatlas básico Editora: Editora Ática
 Autora: Maria Elena Simielli Ano em que foi feito: 2013

Procure estas informações na capa e primeiras páginas do Atlas.

1) O que é um Atlas? O Atlas é um livro de mapas políticos, físicos, temáticos e imagens de satélite.
 ☺ Olhar na contracapa, o ÍNDICE do Geoatlas...
 2) Na sua opinião, para que serve o ÍNDICE? Eu acho que ajuda a nomear para identificar o trabalho do livro.
 3) Há cores diferentes nos títulos dos assuntos que compõe o índice. Por que você acha que isso foi feito assim? Eu acho que foi feito assim para facilitar mais fácil.
 4) Veja se este índice "funciona"! Escolha alguns mapas ou assuntos mostrados no índice e procure-os conforme os números indicados. Deu certo? É fácil de achar? As cores ajudam a encontrar com facilidade? Eu acho que as cores ajudam a encontrar com mais facilidade.

☺ Escolha um mapa que está no Geoatlas. Com tantos mapas, não vão faltar opções! Agora você vai ler este mapa com mais atenção e fazer uma ficha falando mais dele.

Título do mapa: Planisfério imagem de satélite
 Página que ele está: pág 2 Cor com a qual aparece no índice: verde
 Que informações você descobriu lendo este mapa? As informações que eu descobri foram continentes, oceanos e países. Também descobri algumas regiões (verde), águas (azul), desertos, Amazônia, geleiras.

14

Figura 33 - Com o Geoatlas, tenho a sensação de descobertas. Trabalho do aluno Caetano.
 Fonte: Diário de campo, 2016

Os comentários das crianças são evidências de que o Atlas provoca sensações e sentimentos, ajuda-os a expandir a zona de desenvolvimento iminente, pois coloca-os diante de novas informações, tal como alguns indicam nas transcrições a seguir:



Camila – Que emoção! Esse é o primeiro livro que eu toquei na 5ª série.

Isadora C. – Estou ansiosa para ler!

Ethan – Com ele parece que posso estar em todos os lugares onde eu quiser...

Isadora T. – O cheiro é bom!

Caetano – Estou ansioso para entender os mapas dele. Quando olho para ele, penso em descobertas.

Diego – Deve ter algum segredo pra saber usar ele!

Lucas C. – Cheinho de mapas! Bem coloridos. Quero saber todos!

Sofia – Será que vai ser difícil de entender?

Bernardo – A profe vai ensinar e ajudar!

Observo as crianças ávidas por usar o Atlas e ler os mapas. Aliás, ao longo dos anos como professora, fui constatando que as crianças gostam e se encantam com mapas; eu diria que nós, adultos, também. Surpreende-se que sejam utilizados em várias situações mas na escola, por sua vez, nem sempre. Por quais razões? Estarão os alunos desacostumados a utilizá-los pelo pouco estímulo dos professores? Serão as atividades propostas meramente mnemônicas? Suponho que sim, afinal as falas das crianças evidenciam que há encantamento pelos mapas e pelo Atlas. Digo, sem medo: há uma certa magia. Ensinam-me que esse é um meio de aproximar os conhecimentos escolares daqueles que as crianças já trazem consigo, o que pode oportunizar momentos em que as crianças falem sobre si, do que lhes acontece, dos seus sonhos e medos. Constato que o que eu planejei provocou o inesperado, o incontrolável. Eis o que alguns falam:



Enzo observa atentamente uma imagem de satélite que apresenta o Brasil com a reflexão de luzes. Chama o colega que está próximo a ele e diz:

- Se aqui está Porto Alegre (indica), Lajeado é aqui.

O colega se aproxima e com muito interesse confere a localização. Se afasta e conta para os outros colegas:

Leonardo C. – Os piratas fazem assim: olham os lugares no mapa e pensam em como ir até lá. Às vezes olham no binóculo e na luneta para enxergar melhor.

Isadora T. – Profe, me ajuda, como eu leio o mapa?

As crianças evidenciaram muito envolvimento com os mapas do Atlas, e pediram ajuda para esclarecer dúvidas, afinal aprender é um movimento coletivo em que uns podem ajudar os outros; estabeleceram relações entre situações e

fenômenos que não haviam sido planejadas por mim; enfim, transitaram entre mapas, sensações e troca de conhecimentos. A fotografia da figura 34 apresenta o momento.



Figura 34 - Sentir o Atlas e ler o mundo com os/as colegas da turma: movimentar-se com os mapas pela sala de aula e pelas ideias
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Oferecer um material instigante aos alunos leva-os a “lugares” que não haviam sido previstos, o que é muito bom.

6.2.2 “Uma cor pode ter um código?”: dinossauros, eras geológicas, paisagens como pretextos para aprender a viver as diferenças

Conteúdos/atividades em experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam, de março a agosto: trabalho coletivo – pesquisa, sistematização de informações – natureza do RS – paleontologia – fósseis – tempo de longa duração, noções temporais – eras geológicas e criação/transformações das paisagens – a dinâmica do planeta Terra e a transformação das paisagens – história das terras do RS.

Durante os momentos das aulas, observei que as crianças faziam muitos comentários e perguntas sobre os dinossauros e em diversos momentos relacionavam sua existência a fatos da história das terras do Rio Grande do Sul, então propus que, em grupos, fosse organizado um roteiro de pesquisa estruturado a partir das suas curiosidades.

Ser professora pressupõe também ficar atenta às curiosidades e hipóteses dos alunos, afinal concebo que os conteúdos são meios para construir conhecimentos, assim, não são eles o fim, mas o caminho. Há, pois, que levar em consideração também os interesses que constituem o fazer docente junto às crianças. Do contrário, corre-se o risco de apenas reproduzir e transmitir aqueles conteúdos que integram o currículo escolar.

Senti a turma tão mobilizada com a proposta, e a possibilidade de perguntarem o que querem saber mostrou-se uma forma de levar em consideração o seu protagonismo. Os grupos organizaram roteiros que indicavam o que queriam saber, e esse roteiro foi compartilhado com todos os integrantes do grupo, tal como apresento na figura 35.

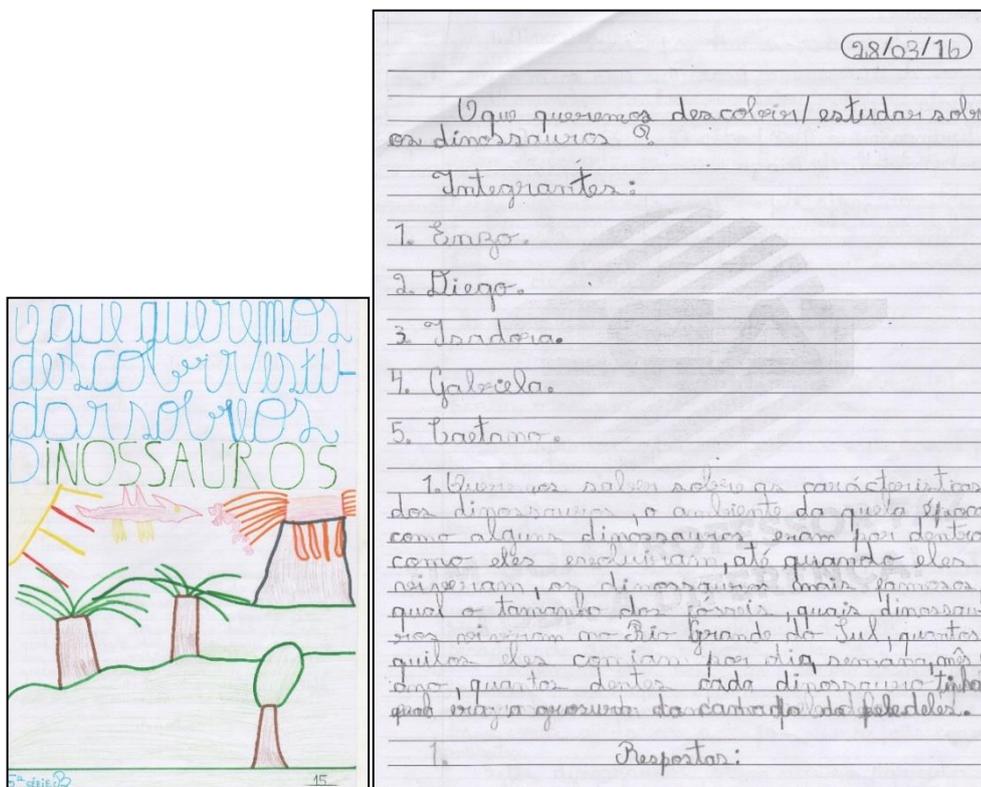


Figura 35 - A gente quer saber muitas coisas sobre os dinossauros. É tão bom poder fazer perguntas e tentar encontrar as respostas!

Fonte: Diário de campo, 2016

Formei os grupos de quatro ou cinco integrantes levando em consideração as características dos alunos e de forma a provocar o contato entre colegas que nem sempre trabalham juntos, pois em algumas situações percebi que os agrupamentos ocorrem apenas com os “melhores amigos”. Alguns alunos, num primeiro momento, foram resistentes; nesses casos, foi necessária a minha intervenção a fim de que compreendessem o objetivo de o agrupamento ser feito daquela maneira. Aprendo, com eles, que a professora tem um papel fundamental nos agrupamentos que são propostos, afinal na escola também aprende-se a conviver na e com as diferenças, e isso pode nos fazer crescer. O papel da escola é ampliar visões, e o papel do professor não é só agradar, mas também desafiar os alunos para que saibam ouvir uma ideia distinta da sua e interagir de maneira mais próxima com aqueles/las colegas que não são seus melhores amigos/as.

A docência me ensina que o papel do professor é central na efetivação de propostas que busquem intervir, organizar e questionar a constituição de grupos de trabalho na sala de aula, buscando educar os alunos para o respeito as diferenças e à vida, através da (con)vivência na sala de aula e na escola.



Figura 36 - Nos trabalhos em grupo, a existência do Outro, do não eu, do diferente de mim provoca a “viver com”: os dinossauros como um pretexto
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Cada aluno a seu modo interagiu com os colegas do grupo. Alguns de forma mais dinâmica, com outros foi necessário que eu fizesse questionamentos e considerações sobre a importância de cada um em um trabalho coletivo. A docência não é feita só de alegrias e surpresas; conviver com as diferenças, com as opiniões que não convergem, com os outros, apesar de todos serem colegas de turma, nem sempre é um movimento tranquilo e que satisfaz a todos da mesma maneira. No

entanto, os desafios reafirmaram a necessidade de este também ser um conteúdo das aulas de Estudos Geográficos e Históricos.

Cada grupo organizou um roteiro de perguntas que deu origem ao planejamento de pesquisa, sendo que a busca das informações foi realizada fora do horário escolar, sendo elas trazidas para a aula, momento em que os grupos se reuniram e as sistematizaram. Constatamos a necessidade de desafiar os alunos, estimulando-os a buscar informações através de pesquisas. No entanto, para que de fato aprendam a pesquisar, é necessário aprender a fazer perguntas, pois elas orientam a busca de informações e, mais do que isso, a reflexão a partir das informações encontradas. Do contrário, as pesquisas estão fadadas ao insucesso quanto ao seu objetivo, pois são realizadas como uma mera cópia de informações isoladas, geralmente de *sites* da internet.

Essa síntese foi escrita de forma coletiva pelo grupo e nesse momento também foi organizado um modo de apresentar os resultados da pesquisa aos colegas: os grupos fizeram cartazes, promoveram experiências, trouxeram imagens e todos resolveram confeccionar maquetes. Fazer as maquetes foi coincidentemente a opção de todos os grupos, questionei-me sobre isso: quais seriam as razões? Interagir mais com os colegas? Criar um recurso mais atrativo? Utilizar materiais que nem sempre são usados em outras atividades? Ao perguntar às crianças, afirmaram que pouco tinham feito maquetes durante os anos iniciais e que, com elas, poderiam explicar e mostrar aos colegas os resultados de suas pesquisas, afinal “os dinossauros viveram em lugares que tinham características diferentes”.

As fotos a seguir oferecem indícios de quanto a atividade mobilizou os alunos: usaram materiais diferenciados, tal como argila e têmpera, que convidam a manipular materiais, escreveram em uma folha maior para fazer um cartaz, mostraram imagens, fizeram desenhos e confeccionaram as maquetes.



Figura 37 - Interagir com colegas, manipular materiais, criar, sistematizar aprendizagens: propostas intencionais da professora
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

No momento da confecção das maquetes, percebi que os grupos planejaram de forma intensa quais elementos gostariam de representar e também em quais locais estes deveriam estar na folha de isopor. Os movimentos das crianças surpreenderam e ensinaram que confeccionar uma maquete não é uma simples forma de apresentar um trabalho; antes, o “onde” dos elementos foi planejado de forma a dar sentido ao “por que” representar na maquete. Ou seja, a reflexão vem junto com a operacionalização.

No trecho de conversa a seguir, minhas observações apontam evidências desse momento reflexivo de planejamento das crianças:



Manuela – Vamos fazer um esquema para planejar o que vamos colocar na maquete.

Lucas B. – Na maquete pode ter um vulcão, porque naquele tempo tinha vulcões.

Bernardo – Sim! Aí a gente pode pesquisar na internet como fazer um experiência para o vulcão lançar lava.

Manuela – Verdade! Eu já vi experiências assim.

Lucas – No dia que for apresentar, a gente faz o vulcão lançar lava.

Manuela – Mas a gente tem que planejar o que colocar em cada parte da maquete.

O grupo começa a conversar e esquematizar o que colocar na maquete e em qual local.

Em vários momentos, em alguns grupos, também durante a confecção das maquetes, houve a necessidade de uma negociação entre as crianças, pois as ideias sugeridas nem sempre eram consenso entre todos. Assim, a síntese dos trabalhos foi realizada na sala de aula em momentos nos quais fiz questionamentos, em outros conversei com os alunos que nem sempre conseguiam interagir com os colegas no propósito do trabalho. A docência também é movida pela busca da resolução de conflitos, afinal aprender com as diferenças nas relações do eu e do “não eu” exige paciência, negociações e aprender a viver com os outros quando há um ambiente e atividades que possibilitem fazê-lo de forma mais dialogada.

Depois das apresentações, foi proposta uma coavaliação a partir de um roteiro cuja montagem realizei previamente (anexo H). Foi o momento em que cada colega do grupo, em consonância com os demais, realizou a avaliação dos integrantes do grupo e a sua própria. As crianças perceberam quanto esse momento era importante no sentido de, com ele, refletir sobre sua postura e atitudes junto ao grupo; por outro lado, o quanto as considerações dos/das colegas do grupo eram importantes em relação a isso. Nesse momento, novas situações precisaram da minha interferência, pois sentir-se avaliado pelos colegas e exercer esse papel em relação aos demais parece ser novidade na sala de aula. A cada situação que se apresentava, questionamentos à escola e à avaliação me ocorriam: seria essa uma consequência do poder exercido pelos professores no processo de avaliação? Na escola, são apenas os professores que avaliam? Qual o sentido dessa avaliação? Qual o papel que a avaliação ocupa no processo pedagógico? Ainda havia muito para refletir com as crianças e (re)aprender na docência.

Quando se faz referência à avaliação, a associação imediata é feita em relação aos resultados, que são mensurados através de testes e provas pelo professor. Ao propor a coavaliação, busquei romper com essa concepção e criar oportunidades para a avaliação dos alunos através da observação de seus próprios colegas de estudo. Assim, aos alunos, o mais importante foi saber, através das observações dos colegas, o que era necessário modificar ou manter em outras propostas de trabalho envolvendo pesquisa e trabalho em grupos. Além disso, perceber que a avaliação pode ser uma forma de acompanhar e qualificar o processo de aprendizagem, tanto de conceitos científicos quanto das formas de interagir com os colegas em situações de aprendizagem. Tal teor poderia ser resgatado em relação às concepções de avaliação que são concebidas nas escolas e com as quais nem sempre tem sido possível romper. Se o centro do processo é a aprendizagem dos alunos, a avaliação não deveria significar apenas o resultado de um momento formal em que é feita a aplicação de um teste ou prova. Sendo a aprendizagem o que dá sentido à avaliação, ela poderia ser constituída durante todo o processo de ensino, considerando as observações feitas e através de atividades em que o professor analisa a aprendizagem e indica outros percursos a partir de suas constatações. É o que tenho feito.

Para ampliar os conhecimentos sobre o tema de estudo, a direção/coordenação da escola oportunizou que fosse feita a exposição “Dinossauros”, composta por cenários que representavam paisagens da vida desses seres, bem como das diferentes espécies. As obras e materiais dessa exposição foram confeccionadas por dois artesãos lajeadenses que mantêm um espaço para visitação em sua casa. Além de trazerem a exposição para um auditório da escola, realizaram oficinas em que as crianças aprenderam a confeccionar dinossauros com materiais recicláveis, em uma iniciativa interdisciplinar com Artes.



Figura 38 - Estar com os dinossauros? A arte que imita a vida animal; a fantasia cria cenários e aventuras
 Fonte: Arquivo pessoal, 2016

O envolvimento das crianças foi intenso e as fotos evidenciam o que pode provocar uma exposição: tocar, falar, imaginar, sentir, aprender mais e estar na companhia dos colegas para poder compartilhar. A vibração durante a visita a exposição e a possibilidade de sentir-se viajando no tempo e espaço agregaram mais significado aos estudos realizados. Poder ver e tocar nas peças que compunham o cenário foi uma forma de aproximar-se ainda mais dos conhecimentos oriundos das pesquisas e apresentações dos grupos. Várias crianças falavam entre si sobre o que tinham aprendido na pesquisa e que estava sendo apresentado na exposição. Muitas me chamaram para “ver ali” o que eles tinham encontrado em seu trabalho de pesquisa.

Mais uma vez, um momento fora da sala de aula trouxe outras e novas possibilidades de interagir com os colegas e dar sentido aos conhecimentos. Observando-os durante seus deslocamentos na exposição, percebi que a maioria deles transitou pelos cenários acompanhado pelos colegas do grupo que foi constituído para o estudo dos dinossauros. Surpreendida pelas reações dos alunos entre si durante a exposição, aprendi que o papel do professor é agir intencionalmente na formação de diferentes formas de agrupamento dos alunos e, com isso, provocar momentos de convivência, com o Outro que não sou eu, na

busca por ampliar visões e desenvolver a alteridade, afinal constituo-me eu com o Outro. A surpresa dessa (ex)posição me ensinou que o sentido em estarmos juntos – as crianças e eu –, a cada semana, é aprendermos e conhecermos a nós mesmos e ao mundo, tendo os dinossauros, opa, as aulas de Estudos Geográficos e Históricos, como pretexto de ligação entre eles, entre eu e eles, entre nós e o mundo. Com as crianças, com a docência, existencio-me professora.

Nas aulas posteriores à exposição, os alunos fizeram vários comentários relacionando o que viram aos estudos que haviam sido realizados **através de suas pesquisas**. Destes, destaco aquele que foi o motivador de nosso estudo posterior:



Caetano – Muitos dinossauros que foram mostrados na exposição viveram na África e de lá se espalharam para outros lugares. Não tinha muitos que eram só do RS.

Esse comentário fez com que outras crianças também começassem a comentar sobre o assunto. Algumas começaram a fazer perguntas, outras destacaram aspectos de suas pesquisas. Atenta às falas, hipóteses e perguntas, propus que fosse feita uma “volta ao passado geológico do planeta Terra”, afinal essa história começou em um tempo longínquo, que, aliás, é bem difícil de quantificar! Com o resgate dela, poder-se-ia também encontrar fatos que explicam a história das terras do RS e de Lajeado.

Em um primeiro momento, apresentei-lhes uma linha de tempo que demonstrou de forma sintética as eras geológicas. Acompanhando essas eras e períodos, foi feita uma exposição dialogada, utilizando uma apresentação de *Power Point*, que destacou características marcantes de cada um dos períodos geológicos de história das Terras, e elementos das paisagens. As crianças participaram de maneira intensa desse momento, fizeram perguntas, muitas das quais foram respondidas pelos próprios colegas, que alegaram saber muito desse assunto – e é verdade – por ser de seu interesse, mas que não tinham ideia de que essa história pudesse explicar como as coisas foram se modificando no planeta Terra.

Depois desse momento, propus aos alunos que a linha de tempo com as eras e períodos geológicos fosse colorida, com cores escolhidas de forma coletiva. Sugeri que fosse associada a algum evento marcante do período, fato que senti provocar um ar de surpresa nos alunos: uma cor pode ter um código? A figura 39 apresenta essa atividade:

CEAT
CENTRO EDUCACIONAL ALBERTO FERREZ

Estudos Geográficos e Históricos - 5ª série
Data: 20/06/16

ESCALA DO TEMPO GEOLÓGICO (história de formação do planeta Terra)

ÉON	ERA	PERÍODO	QUANDO INICIOU?
F A N E R O Z Ó I C O	CENOZÓICA	QUATERNÁRIO	1 milhão e 800 mil anos
		NEOCENO	23 milhões de anos
		PALEOCENO	65 milhões de anos
	MESOZÓICA	CRETÁCEO	145 milhões de anos
		JURÁSSICO	199 milhões de anos
		TRIÁSSICO	251 milhões de anos
	PALEOZÓICA	PERMIANO	299 milhões de anos
		CARBONÍFERO	299 milhões de anos
		DEVONIANO	416 milhões de anos
		SILURIANO	443 milhões de anos
		ORDOVICIANO	488 milhões de anos
CAMBRIANO		540 milhões de anos	
P R É - C A M B R I A N O			4 bilhões e 550 milhões de anos

Comece a ler aqui...

Figura 39 - Uma cor pode ter um código: significando a escala de tempo geológico
Fonte: Diário de campo, 2016

Destaco que, em combinação com a professora de Ciências, foi planejado que em suas aulas seriam propostos estudos destacando a fauna e a flora desses períodos, de modo que o assunto foi desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar. A professora e eu conversamos em alguns momentos para analisar de que forma as crianças estabeleciam relações nas abordagens feitas pelos diferentes componentes curriculares sobre um mesmo tema de estudo. Constatamos que as crianças estabeleceram relações entre os conhecimentos fazendo “uso” deles em ambos os componentes. Algumas vezes, comentavam que já não sabiam mais em qual “matéria” tinham aprendido “aquilo”. Quão interessante seria se

pudessem ser feitas mais propostas interdisciplinares, no entanto, para incluir isso, seriam necessários momentos de planejamento coletivo, de forma sistemática e incorporada pelas direções de escola em seus projetos.

Com os questionamentos feitos pelas crianças, foram realizadas experiências para representar a estrutura interna da Terra (ovo de galinha), a Pangeia, a deriva continental e as placas tectônicas, bem como com desenhos e mapas que lhes foram entregues para que neles pudessem perceber a ação e dinâmica desses elementos. Diversos vídeos, muitos dos quais sugeridos pelos próprios alunos, foram assistidos e tornaram mais próximos e “visíveis” esses processos tão complexos. Nesses momentos, muitos questionamentos eram feitos por eles, acrescidos pelos meus, na busca pelo estabelecimento de relações entre os processos naturais e suas consequências na constituição das diferentes paisagens naturais do Planeta. As perguntas das crianças indicaram quais eram suas curiosidades, ao mesmo tempo, o que estavam pensando; e eu, ao acompanhar esses momentos, fui provocando outras e mais reflexões. Eles me ensinaram que na ação pedagógica a professora tem o papel de estimular o diálogo, em que a escuta é imprescindível, a atenção e a proposição de novos questionamentos, num movimento na espiral do conhecimento.

O estudo dos dinossauros era referenciado em diversos momentos, fato que também viabilizou que novas perguntas fossem realizadas e, com elas, pudessem ser desencadeados novos estudos sobre a dinâmica que constitui também as terras do RS.

Com o intuito de sistematizar esse estudo, formei seis grupos na turma, novamente grupos em que crianças que geralmente não se agrupavam estivessem juntas. Cada grupo ficou encarregado de pesquisar sobre as características das paisagens³⁶ de uma das eras ou período: era paleozoica; era mesozoica – período triássico; era mesozoica – período jurássico; era mesozoica – período cretáceo; era cenozoica – períodos paleoceno e neoceno³⁷. A figura 40 apresenta o roteiro e a pesquisa de uma criança:

³⁶ Reitero que o estudo dos aspectos relativos à fauna e flora de cada um dos períodos foi proposto pelo componente curricular de Ciências.

³⁷ O período Quaternário não fez parte desse trabalho pois representa o período de surgimento dos seres humanos no Planeta; assim, foi tema de estudo posterior.

As crianças, nesta atividade, me ensinaram que pesquisar é uma atividade que pode ser significativa. A possibilidade de utilizar diferentes fontes e de encontrar respostas aos desafios desperta o interesse dos alunos, nutre-os pela curiosidade. Ela é uma atividade de estudo e, portanto, precisa ser ensinada aos alunos, num ensino em que é necessário planejamento do professor, da criação de um roteiro que organize e indique caminhos de pesquisa aos alunos.

Além de pesquisar, a atividade propôs que caracterizassem as paisagens de cada era/período geológico. Surpreenderam-me ao aplicar o conceito de “paisagem” com muita facilidade – o estudo havia sido proposto no início do ano letivo, na leitura de imagens e textos encontrados durante a pesquisa. Afinal, para ensinar, é imprescindível planejar.

A pesquisa foi realizada como tema de casa e trazida para a aula posterior. Mais uma surpresa: todos os alunos realizaram a pesquisa tema de casa. Novamente os alunos ensinavam que o tema de casa, quando faz sentido aos envolvidos, é realizado.

Cada aluno, trazendo sua pesquisa, reuniu-se com os colegas do grupo e após a leitura das informações encontradas por cada um, participou da elaboração de um relatório coletivo, tal como apresentado na figura a seguir:



CEAT COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES

VALOR EM EDUCAÇÃO Rede SINODAL de Educação

Estudos Geográficos e Históricos 5ª série "B" DATA: 28/06/2016

Relatório das pesquisas e do trabalho: Eras Geológicas e as paisagens

Nome dos integrantes do grupo: Isaura, Anna L., Enzo, Leonardo L. Ladeira J. e Ladeira L.

Era/período que o nosso grupo ficou encarregado: Era Mesozóica - Período Triássico

Elaborando informações em forma de um texto para a apresentação...

Qual o período/tempo de sua era/período? 251 milhões de anos atrás

Quais as características das paisagens dessa era/período? (elaborar em forma de um texto coletivo, pesquisando no material que cada integrante do grupo fez - está no portfólio)

- ★ No período Triássico os continentes eram um só, e foram nomeados de Pangeia, cujo nome significa "Toda Terra".
- ★ No início da era o tempo era quente e seco... Um tempo de paisagem ficou quente e úmido.
- ★ Naquela época haviam muitas montanhas, vulcões, lagos, rios e plantas como: ginkgos, cicadáceas, coníferas, samambaias e licófitas, que atingiam cerca de 30 a 40 metros de altura.
- ★ Ao redor da Pangeia havia o Pantalassa, do grego "Toda mar" que era o único oceano existente, cobrindo todo o resto da planeta. Este mar, posteriormente, causou a separação da Pangeia em Gondwana e Laurásia quando o super continente começou a se rachar ao meio.
- ★ A causa da extinção do Triássico é desconhecida, mas sabemos que foi acompanhada por enormes erupções vulcânicas que ocorreram quando a Pangeia começou a se dividir.

Quais aspectos foram mostrados na "caixa"?

Tempo quente, com muitas montanhas e vulcões, vários lagos e rios, e árvores da época!

Figura 41 - As ideias de todos depois da pesquisa de cada um
Fonte: Diário de campo, 2016

A representação dessas paisagens, depois da pesquisa realizada e sistematizada pelo grupo, foi feita em caixas de papelão, todas do mesmo tamanho, compondo maquetes das paisagens e partes de uma linha do tempo.

A turma envolveu-se intensamente na proposta. Levei em consideração seu interesse por fazer maquetes, mas inseri nesse trabalho a perspectiva de que as

maquetes também indicassem um período de tempo e que cada parte feita por um grupo compusesse um todo que representou as modificações pelas quais o Planeta foi passando ao longo da sua história geológica.

Quando concluídos, os trabalhos foram apresentados aos colegas e novamente feita a coavaliação (anexo I), no entanto, antes da apresentação oral, cada grupo elaborou uma síntese escrita evidenciando aqueles aspectos fundamentais sobre as paisagens da referida era/período geológico. As crianças sugeriram que eu gravasse as apresentações para que depois que todos os grupos concluíssem “todos pudessem se ver e ouvir”, e essa também seria uma forma de ver o que poderiam fazer de outro modo em apresentações posteriores. Assim aconteceu.

No dia combinado para as apresentações, as crianças demonstravam nervosismo e também estavam ansiosas para apresentar. Senti-os muito engajados, e creio que a forma como a proposta didática foi planejada e conduzida pode explicar esse engajamento. As crianças me ensinam que o planejamento é fundamental, apesar de não poder tornar-se uma camisa de força que impede modificar atividades, (re)planejar percursos a partir do que os alunos fazem, dizem, questionam ou sugerem. Elas também mobilizam meu fazer pedagógico para buscar fortalecer a relação professora-alunos. Lima (2007b, p. 7) orienta meus desejos e pretensões:

O ensino da escola deve levar ao desenvolvimento dos seres humanos. Para tanto, deve propiciar situações em que se possibilite a formação de novas categorias de pensamento, de novos conceitos, trazendo informações e experiências novas que provoquem mudanças no aluno. Bem orientado, esse processo permite que o aluno constitua novos conhecimentos e novas formas de pensar, instigadas, exatamente, pelo novo conhecimento e pela forma com que foi conduzida sua relação com ele.

As crianças, a todo momento, diziam que tudo teria que dar certo na apresentação do trabalho, pois estariam sendo filmados. Busquei tranquilizá-los, mas isso pareceu não ser levado em consideração por eles. Fiquei surpresa com a preocupação das filmagens e, ao presenciar as apresentações, muito satisfeita. A docência é desafiadora, mas essas crianças, com a surpresa e satisfação que provocam, mantêm e aguçam meu desejo por um fazer pedagógico que tenha significado para eles e sentido para mim.

Assistir aos filmes de cada grupo, mostrou-se, para eles, algo muito importante e a agitação ao “se verem” nem sempre permitiu escutar com atenção. Transcrevo os comentários de algumas crianças em que constato a importância de dar voz a eles; ora, é imprescindível, pois é a partir deles que (re)crio as estratégias pedagógicas:

Diego – A gente fica nervoso quando está sendo filmado.

Lucas B. – Me senti num programa de TV.

Gabriela – Mas é muito bom se ver para saber no que melhorar em outra apresentação.

Gustavo – A gente se preocupa mais com o que vai dizer.

Lucas – É bom poder falar e mostrar o que a gente aprendeu.

Antônio – Precisa ter certeza do que vai dizer.



As maquetes/linha do tempo foram expostas em frente à sala de aula da turma, junto com as que foram feitas pela outra turma de 5ª série; e a notícia de nossos trabalhos circulou pela escola. Assim, a professora de uma turma da Educação Infantil que estava estudando sobre os dinossauros quis que a sua turma visitasse essa exposição. Combinamos que seria em um dia em que eu tivesse aula com a 5ª série “B”, assim os alunos poderiam interagir com as crianças menores durante sua visita à exposição. A foto a seguir mostra uma cena desse momento:



Figura 42 - Aprendizagens que transbordam pelo corredor da escola: as crianças da Educação Infantil vem aprender com a gente
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Esse foi mais um dos momentos da docência que o tempo não apagará. As “minhas” crianças protagonistas de suas aprendizagens também foram capazes de interagir com as crianças menores, de forma a também ensinar-lhes o que aprenderam. Ficaram muito próximos dos menores, responderam suas perguntas, mostraram aspectos nas maquetes. Senti que o momento e a exposição valorizaram seus conhecimentos e seus trabalhos.

6.2.3 “Já estou me sentindo um pouco Guarani”: vivências que nos atravessam, produzem conhecimentos com a cultura, as diferenças, os mapas e a tecnologia

Conteúdos/atividades em experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam, de abril a julho: indígenas do RS na atualidade – cultura – tecnologia (blog) – localização em mapas – comparação de mapas – vivências em comunidade indígena Guarani Mbyá – elaboração de mapa vivencial

Anualmente a comunidade indígena Guarani-Mbyá, da aldeia Tekoá Pindó Mirim (Terra Indígena Parque de Itapuã), no município de Viamão (RS), realiza agendamentos para momentos em que recebe visitantes para um dia de vivências como forma de interação cultural. Para esse momento, é cobrado um valor por cada visitante a fim de custear as despesas do almoço que é oferecido por eles no local. Ao final da atividade, também vendem artesanato; os valores arrecadados são um meio de sustento. No ano de 2016, também foi proposto que essa atividade fosse realizada integrando a IV Semana com a Cultura Guarani-Mbyá. As turmas de 5ª série do ano anterior haviam participado, e a atividade revelou-se um momento único e repleto de aprendizagens.

Realizei a inscrição de participação das duas turmas de 5ª série e iniciei a preparação para essa saída de campo. As crianças, ao serem informadas dessa atividade, ficaram eufóricas e confessaram que já esperavam por esse momento com muita ansiedade, pois sabiam da realização do ano anterior. Os pais também tomaram conhecimento da atividade através de uma correspondência enviada pela coordenação pedagógica da escola. A docência também é alimentada pela alegria, pois refletir sobre a forma como as crianças mobilizam meu ser-fazer professora de Geografia é um movimento atravessado por sensações e sentimentos, deles e meus.

À espera do dia marcado para a tão esperada atividade, iniciou-se um estudo prévio sobre os indígenas. Inicialmente, tivemos um momento de conversas, em que as crianças fizeram várias perguntas sobre a vida dessa comunidade. Nesse momento, pude constatar o quanto os alunos tinham concepções preconceituosas sobre os indígenas; nos momentos de conversas que se sucederam, várias crianças³⁸ acabaram trazendo à discussão estereótipos que são reproduzidos por muitas pessoas no cotidiano, tais como:

Ana – Acho que todos os índios são pobres. Vivem pedindo esmolas.

Everton – Eles andam pelas ruas e as mães mandam seus filhos pedir esmola.

Augusto – Lá na aldeia onde vamos, eles andam pelados?

Luciano – Vivem na mata caçando e pescando?

Laura – Usam flechas e só comem o que conseguem na caça?

Estevão – Tenho medo de ir até lá! Acho que eles são violentos.

Isabela – Vamos ter que comer o que eles comem?

Bruna – Acho que vamos comer folhas picadas, pedaços de raízes e animas que eles caçaram.



Foi o momento de ouvir o que sabiam sobre o assunto, encontrar formas de desconstruir estereótipos.

Considero que a escola apresenta-se como um espaço em potencial para problematizar e recriar formas de ver, dizer e pensar com a diferença. Neste sentido, ver e pensar o Outro exige novas posturas e ideias, afinal vivemos em mundo diverso e plural. Acredito que a prática pedagógica com a Geografia pode implicar outras maneiras de se relacionar com a realidade, com o mundo, com os outros e consigo mesmo; é, portanto, nosso olhar e sentir colocado sobre as coisas, sobre os alunos, sobre o Outro que convém interrogar e recriar. O que é proposto nas aulas de Geografia, neste sentido, pode ser uma oportunidade para os alunos vivenciarem situações diversas, pois ele é constituído, mais do que pelos conteúdos, por modos de ser e fazer, visões de mundo, afetos, concepções pedagógicas e epistemológicas. Ir ao encontro dos conhecimentos dos alunos, numa relação dialógica, pode constituir-se um vir a ser, como potência criadora de novas

³⁸ Nestas transcrições de conversas, ao contrário de outros exemplos, foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

aprendizagens. O papel do professor também é de provocar dúvidas que podem levar a conflitos cognitivos e de valores.

As falas das crianças, por si só, justificaram a necessidade de realizar a saída de campo e vivenciar essa cultura durante um dia. Mas era necessário abordar essa temática, nem que fosse brevemente, antes de irmos até a comunidade indígena. As perguntas e considerações das crianças durante os momentos de conversa foram discutidas pelos colegas e, com minha interferência, algumas concepções começaram a ser reconstruídas.

A escola e os componentes curriculares têm um papel fundamental na construção de novas memórias que estejam livres das amarras do etnocentrismo e do eurocentrismo, pois estas durante muito tempo moldaram, e ainda o fazem, nossos modos de ver, sentir e apreender o mundo. Perseguindo esse propósito, planejei propostas que foram desenvolvidas durante as aulas, buscando com elas, a partir da preparação para o dia de vivências na comunidade indígena, abordar aspectos da temática indígena que pudessem desconstruir estereótipos e reconstruir conhecimentos.

Uma das primeiras propostas foi voltar a utilizar o blog “Outros olhares, novas aprendizagens” (2017), criado em 2015, de forma coletiva com os alunos das 5^{as} séries daquele ano no trabalho com a temática indígena³⁹. Ele foi “reativado” com o título “Nosso blog em 2016” e, como primeira postagem de 2016, apresentou o caminho que seria percorrido até a aldeia em Viamão (anexo J). Além disso, foi proposto que as crianças fizessem a leitura de uma postagem de 6 de abril de 2015 que apresenta aspectos dos troncos linguísticos e algumas características dos indígenas do RS (anexo K).

As crianças pareciam incrédulas ao saberem que um blog seria utilizado para o estudo da temática indígena:



Camila – Parece uma coisa tão antiga (referindo-se aos indígenas), sendo mostrada através de algo tão moderno (referindo-se à tecnologia).

³⁹ O relato e a análise do trabalho com a 5^a série em 2015 foram feitos em um texto publicado na *Revista Ensino e Pesquisa*, revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente, tendo por título “Aproximando-se da cultura dos indígenas Guarani-Mbyá: vivenciando o uso de blog e fotografias digitais nas aulas de História e Geografia”. (THEVES; KAERCHER, 2017).

Observar o mapa do caminho, ler o texto e observar as imagens no blog foram convite a buscar saber mais; e a novidade causou muito envolvimento.

Antes de utilizar o blog, na sala de informática, as crianças receberam um tutorial que indicou os passos para acessá-lo; assim, em duplas, puderam navegar por ele de forma mais autônoma, além de poder acessá-lo também fora da escola. Percebi que, mesmo acessando a tecnologia, as crianças nem sempre sabiam de que forma utilizá-la em atividades escolares; ter contato com os recursos tecnológicos não garante o seu uso de forma educativa. Observei que várias crianças sentiam receio de acessar as informações disponíveis no blog. Nesses momentos, estar na companhia de alguém da turma possibilitava maior confiança e, junto com mais alguém, as dúvidas poderiam ser compartilhadas.

Aprendo com as crianças que, embora a sociedade contemporânea esteja estruturada na tecnologia, o uso desta não é automaticamente útil à Educação. Com isso, não estou negando a necessidade de incorporar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, pelo contrário, reafirmo a necessidade de fazê-lo numa perspectiva que incorpora a tecnologia às ações pedagógicas com a Geografia. Este desafio que nos provoca a

[...] colocar em andamento novas formas de agir, de pensar e de comunicar-se trazidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, nas quais de alguma forma todos estamos inseridos nestes tempos de mudança. (TONINI, 2013, p. 50).

Muitas famílias mostraram-se resistentes à saída de campo, e os contatos com a coordenação pedagógica foram contínuos. Desse fato, Enzo comentou:



– Minha mãe não queria que eu fosse, e eu usei o blog para mostrar que não tinha nenhum perigo.

Se as crianças me ensinam, elas também reeducam os adultos que com elas convivem. Quem sabe não poderia ser esta uma forma de contribuir para a desconstrução de preconceitos?

A reafirmação da certeza da necessidade de realizar a saída de campo foi sendo construída com o passar dos dias e, antes de realizá-la, foi proposta uma

atividade que buscou registrar as hipóteses dos alunos sobre como pensavam que era a vida dos indígenas e das crianças dessa comunidade, fizeram um desenho representando suas hipóteses sobre uma paisagem da aldeia (anexo L).

No dia combinado, partimos de Lajeado até Viamão, município onde está localizada a aldeia. Participaram da atividade as duas turmas de 5ª série, acompanhadas por mais duas professoras das turmas e eu. O percurso entre os dois municípios foi percorrido com ansiedade; a distância parecia infinita, e o tempo, interminável.

A curiosidade inicial aliou-se a certo medo, afinal tudo era muito diferente e a novidade, às vezes, assusta. O nervosismo aumentou, a imaginação foi aguçada na expectativa do encontro com esse lugar novo, com pessoas diferentes. A simplicidade, a paciência e o acolhimento de quem nos recepcionou na chegada à aldeia foram pouco a pouco fazendo com que os momentos e as sensações fossem experimentados de maneira plena, com toda a sua potência; e os medos logo se desfizeram.

Ao chegar, fomos recebidos com saudações entoadas pelas crianças do grupo de cantos e danças (Nhamandú) Divindade Sol, além do cacique, do rezador e da diretora da escola indígena que funciona dentro da aldeia. Depois, houve momentos de conversa, caminhadas para conhecer o espaço geral da aldeia, seguidos de jogos: corrida de tora, pontaria de lança e outros.

O almoço foi realizado de maneira coletiva, e as brincadeiras de pontaria com arco, flecha, zarabatana foram aprendidas com as crianças e jovens indígenas. As pinturas corporais com urucum, experimentadas em companhia das crianças e jovens Guaranis, oportunizaram momentos carregados pelos sentidos desconhecidos de um universo simbólico diferente. A finalização da atividade foi feita pelas crianças e jovens indígenas através de um teatro em que representaram sua luta pela preservação da cultura e das terras.

As fotografias agrupadas a seguir mostram um pouco do que foi esse dia. Em um primeiro momento, senti as crianças com medo, pois a recepção feita pelos indígenas foi carregada de simbolismos incompreendidos por nós, e o “estranho” assusta. Pouco a pouco, foram sentindo-se mais à vontade, inclusive para fazer perguntas aos próprios moradores da comunidade – tal como um grupo de meninas que resolveu perguntar ao cacique se ele poderia ser cacique sendo tão jovem.

Depois de ouvir as explicações, fizeram um convite à pose para a foto – chamaram-me para “aparecer também”.



Figura 43 - Fazer perguntas ao cacique é uma forma de desconstruir estereótipos
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Outra criança perguntou para a diretora da escola por que eles fumavam todos o mesmo cachimbo.

Sentir-se livre nesse lugar, que inicialmente pareceu tão diferente, foi acontecendo ao longo do dia. Nesses movimentos, percebi que as crianças não estavam na aldeia como meros expectadores, como quem observa algo exótico – esse era um risco que se corria ao realizar a atividade. Senti-os imersos e, de certa forma, capturados pelo lugar, pelas pessoas, pela cultura. Desejei que pudessem guardar esse dia ao longo de suas vidas e que essa memória construída pela diferença, através da cultura e das vivências, pudesse contribuir, muito mais do que para o respeito, para o desenvolvimento da alteridade.

Participar com as crianças dessa atividade na comunidade indígena deu sentido ao conceito de *perejivanie*, termo que Vigotski utiliza para referir-se a “vivência”. Para ele, a vivência é uma unidade de elementos do meio (*sedrá*, em russo), sendo que neste meio há uma situação concreta para a ação. Estar na aldeia indígena permitiu que a turma vivenciasse algo “externo” ao seu cotidiano, e cada criança vivenciou esses momentos de forma particular.



Figura 44 - “Olhar o colega ser pintado pelos indígenas fez com que eu perguntasse: poderia ser um deles?” – comentário de Lucas C.
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 45 - “Queria morar aqui para ter um macaquinho para brincar” – comentário de Sofia
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 46 - “Já estou me sentindo um pouco Guarani” – comentário de Eduardo
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 47 - “Nunca imaginei que pudessem fazer tantas coisas de artesanato, só com as mãos!” – comentário de Brenda
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Durante as semanas posteriores, os momentos vivenciados na aldeia foram o assunto das aulas, ficando evidente o quanto atividades como esta desencadeiam relações com temas de estudos realizados em outros momentos, durante as aulas. Além disso, a proposta ressaltou o quanto experimentar a vida no contexto dessa cultura pode contribuir para desconstruir estereótipos e preconceitos em relação aos diferentes modos de vida dos indígenas. As falas das crianças evidenciaram esse fato:



Anna Luísa – Gostei muito de passar o dia com os indígenas. Nunca aprenderia tantas coisas sobre a vida deles se não tivesse ido até lá

André – Eu penso muito diferente do que pensava antes de ir!

Caetano – Brinquei tanto que nem vi o dia passar.

Bernardo – Eu poderia ficar lá, morando com eles.

Lucas C. – Comem as mesmas coisas que nós!

Lucas L. – Foi o melhor jeito de conhecer a cultura deles.

Isadora C. – Adorei conhecer as crianças.

Camila – Eles são tão educados! Deixaram a gente almoçar primeiro e só depois eles se serviram. Até os cachorros esperaram a gente terminar! (risos).

Enzo – Eu vou repetir a mesma coisa que falei lá na aldeia quando o cacique pediu o que a gente achou do dia lá: esse dia vivido é para pensarmos diferente de nossos pais e avós. Eles falam e pensam coisas porque não conhecem a vida dos indígenas hoje, ou seja, são preconceituosos e a gente, conhecendo, pode não ser como eles.

Marcela – Profe! Não deixa de levar os alunos lá. Ir lá é um jeito de aprender para sempre!

Antônio – Eu pensava que todos viviam sem roupa e que não usavam roupas como nós. Muita coisa mudou na nossa cabeça depois da visita.

As crianças receberam a tarefa de registrar suas hipóteses antes de ir até a aldeia; cada um analisou, então, a sua. Desse momento, muitas afirmaram que suas ideias sobre os indígenas eram cheias de coisas “incorretas”; então, foi-lhes entregue uma nova folha, em que registraram os mesmos aspectos depois da vivência: a vida dos indígenas e das crianças dessa comunidade, além de um desenho representando suas hipóteses sobre uma paisagem da aldeia (anexo M).

Nossos trabalhos, na escola, também encaminharam-se para a utilização do blog para a visualização das fotos do dia de vivências. As crianças divertiram-se muito ao rever os momentos do dia na aldeia e fizeram vários comentários sobre o que vivenciaram. Segundo elas, o blog passou a ser acompanhado pelas crianças e suas famílias, fora da escola.

Vivemos imersos no mundo da mídia, e da internet em especial, pois todas as instâncias da sociedade, de alguma maneira, estabelecem relações com ela. Nesse contexto, é inegável que o espaço-tempo do aprender e do ensinar precisa ser reinventado, levando em consideração o universo cultural de nossas crianças e jovens, integrantes da geração digital. O professor é fundamental na conexão entre o mundo dos alunos e o espaço pedagógico na sala de aula.

Tonini (2013, p. 60) destaca:

As interfaces interativas das tecnologias digitais permitem justamente a proposição de outras maneiras, numa perspectiva de interatividade, da não linearidade, que provocam e sustentam o diálogo e a produção colaborativa e cooperativa do conhecimento entre o professor e o aluno.

Com as crianças, aprendi que o blog é um instrumento de comunicação que, inserido no contexto educacional, proporciona e incentiva a colaboração em situações de aprendizagem, oportunizando momentos de maior interação e cooperação.

A Geografia escolar pode propor situações em que os alunos se sintam estimulados a desconfiar do que leem, ouvem e veem. Que possam, ao mesmo tempo, dizer o que pensam e argumentar, superando as visões de mundo conformistas, conservadoras e/ou preconceituosas. É inegável considerar que modos diferentes de ser, fazer, aprender, pensar e interagir redefinam a nossa existência. Eis a intenção das atividades propostas: a Geografia como forma de aprender não só sobre o mundo, mas, sobretudo, sobre nós.

Ouvir os alunos e levar em consideração suas aprendizagens verbalizadas e sistematizadas em diferentes momentos das aulas, além de animar e dar sentido à minha docência, mostrou, mais uma vez, que as saídas de campo são possibilidades com diferentes sentidos e repletas de momentos que podem ser considerados únicos na interação e na construção de conhecimentos e, por isso, tão significativos.

O andamento dos trabalhos apresentou-se como um momento para propor uma atividade de representação espacial tendo como objetivo conhecer as vivências espaciais desse grupo de crianças a partir das situações vivenciadas na saída de campo e, com elas, refletir sobre possibilidades de trabalho através da cartografia com as crianças⁴⁰.

Considero as crianças como sujeitos que produzem conhecimentos e significados nas relações estabelecidas com o espaço vivido. Dessa consideração, destaco o pressuposto de que elas constroem sua espacialidade de um jeito próprio, através das interações e das vivências estabelecidas em seu cotidiano, portanto, pensam de forma diferenciada dos adultos.

Pretendendo encontrar possibilidades de contribuir na construção de olhares sobre o espaço, sobre os mapas e com o intuito de buscar uma aproximação da vivência espacial dessas crianças a partir de seus pontos de vista, bem como suas percepções e representações espaciais, elas foram convidadas a representar graficamente, através de um mapa vivencial, o dia de convivência na aldeia Guarani-Mbyá, destacando o espaço percorrido e também os seus sentimentos em relação aos trajetos e momentos de interação. Foi combinado que primeiro fariam um rascunho, e depois o mapa “final”.

Os mapas vivenciais apresentam-se como possibilidades de ler e comunicar o que se lê sobre o espaço, partindo da espacialidade vivenciada e construída pelas crianças na interação com o espaço. A expressão “mapas vivenciais” é utilizada para identificar a produção de representações cartográficas das vivências das crianças nos lugares, na perspectiva de sua lógica espacial e sua linguagem, sendo que podem ser considerados as marcas de suas (geo)grafias. Os mapas vivenciais não são considerados aqui simples desenhos, nem se busca neles apenas enfatizar a necessidade de serem seguidas as regras rígidas da planificação cartográfica. Eles

⁴⁰ Expressão utilizada por Lopes e Vasconcelos (2005); Lopes, Costa e Amorim (2016).

são considerados a expressão dos movimentos feitos pelas crianças no/com o espaço; assim, a maior ênfase na sua produção é dada pelo que comunicam e expressam.

A expressão “mapas vivenciais” insere-se no campo de estudos da Geografia da Infância, sendo utilizada por Lopes e Vasconcelos (2005) e referenciada como um “modo de identificar as crianças como sujeitos criadores do processo de aprendizagem, a não apenas receptores do trabalho cartográfico” (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p. 70).

Durante os momentos de interação que aconteceram com essa atividade e o mapeamento feito pelas crianças, foram propostos questionamentos sobre as suas leituras, além das observações de seus trabalhos, buscando compreender os sentidos atribuídos a esses movimentos e os seus registros.

Desse momento, destaco os trechos a seguir:



Lucas C. – Eu e meu grupo vamos fazer tipo como no *Google Maps*, de cima.
Gabriela – Profe, vem ver como planejei. (Mostra o rascunho, indicando onde serão os locais que vai desenhar.)
Isadora T. – Né profe, aqui é a entrada? (Mostra no rascunho, depois de opiniões contrárias do grupo em que está.)
Sofia – Vou usar a escola como referência e depois desenhar os outros lugares.
Camila – É tanta coisa que vivemos que o papel tinha que ser maior!
Luísa – Fazer o mapa é o melhor jeito de mostrar e contar o que foi esse dia.
Enzo – Profe, vem olhar meu mapa, eu vou te explicar! (Vai percorrendo os lugares indicando com o dedo e explicando.)

Nas representações gráficas das crianças através de seus mapas vivenciais, não houve rigidez na preocupação com a utilização de perspectiva ou qualquer convenção cartográfica, deixando que utilizassem esses indicativos caso sentissem necessidade. Assim, a sua execução não seguiu os parâmetros propostos pelas técnicas da ciência cartográfica formal. Tal perspectiva apoia-se no fato de que as crianças têm um jeito próprio de representar as suas vivências nas relações que estabelecem com o espaço. Os mapas feitos por elas revelam traços do seu pensamento, expressando o que elas veem, sentem, vivenciam, aprendem e também elementos do seu imaginário, aspectos perpassados pelas marcas do seu

contexto cultural e social. Seus mapas expressam o encontro com o espaço da vida, revelando traços da sua leitura e compreensão em relação aos acontecimentos do dia a dia, tal como expresso no mapa vivencial apresentado a seguir:

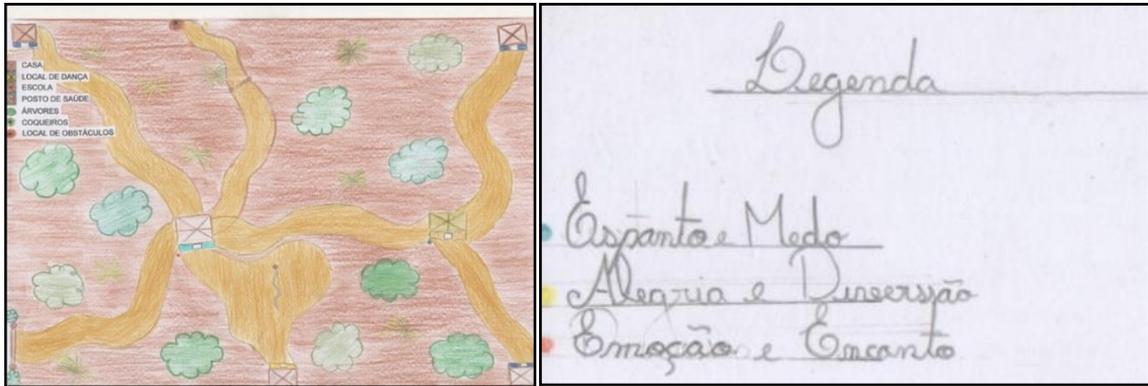


Figura 48 - Com o mapa que fiz, consigo ver o espaço bem amplo e mostrar o que tinha na aldeia, mas eu nunca pensei em colocar sentimentos nele; gostei dessa ideia! – mapa vivencial de Anna Luísa
Fonte: Diário de campo, 2016

Com os mapas feitos, aprendo que as crianças expressam a espacialidade vivida de diferentes modos, criando sua linguagem cartográfica. Através do encontro com a cultura indígena, seus mapas representaram as marcas do espaço da aldeia, porém, muito além da mera localização dos elementos no espaço, nos mapas há vestígios de sentimentos, sensações e significados particulares dessa vivência.

Na sala de aula, após a vivência na comunidade indígena, a intenção foi cartografar com a vivência e não cartografar para mostrar como é a aldeia. Assim, os mapas das crianças me ensinam que, com a cartografia, pode ser constituída uma outra concepção epistemológica, em que os mapas elaborados ou “prontos” podem ser recursos com os quais se potencializem linguagens e não apenas técnicas. Nesse processo, as crianças são identificadas “como sujeitos criadores do processo de aprendizagem e não apenas receptores do trabalho cartográfico” (LOPES; MELLO, 2013, p. 70).

Destaco que perspectiva adotada não desconsidera os estudos da cartografia como ciência que busca instrumentalizar os alunos para serem mapeadores e leitores de mapas a partir de regras cartográficas mais rígidas, havendo grande preocupação com uma correspondência objetiva com o que é representado. O que se propôs foi um momento buscando construir uma possibilidade em que a representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos levasse em consideração a

lógica das crianças e o espaço vivenciado na comunidade indígena, também como possibilidades de ler, grafar e compreender o mundo.

Depois que a turma concluiu seus mapas vivenciais, estes foram trocados entre os colegas. Foi um momento de muitas trocas de conhecimentos e questionamentos feitos pelas crianças entre si. Todos queriam mostrar seu mapa e ver os dos colegas. O comentário de Gustavo é muito significativo para destacar esse momento:



– O mapa é para ver o onde e nem tanto o como! Mas quando a gente usa uma cor para mostrar o sentimento, a gente diz como foi estar naquele lugar.

As crianças tiveram a ideia de convidar as turmas da 4ª série⁴¹ (série anterior à deles) para contar sobre o dia na comunidade indígena Guarani-Mbyá usando os mapas vivenciais. Depois do convite feito às professoras dessas turmas, marcamos esse momento, que foi muito apreciado no que se refere à troca de conhecimentos e também de valorização dos trabalhos realizados.

É curioso constatar que a turma sugeriu compartilhar suas aprendizagens com outras turmas da escola. Constato que as aulas de Geografia contribuem para o seu protagonismo e o desejo de compartilhar a alegria de aprender.

As crianças ensinam-me a responsabilidade que assumo na perspectiva de inserir-me na docência com elas. Elas são protagonistas de suas aprendizagens, e levar isso em consideração é um convite a compartilhar as aprendizagens com outras crianças. Acredito no poder que temos sendo professores: podemos atrair e/ou rechaçar os alunos para temas de nossa aula.

Penso que em minha docência tenho buscado realizar um movimento que encontra nos alunos estímulo para despertar o desejo que me desafia na minha busca por uma docência que faça sentido para nós. Acredito que o educador não pode tudo, mas esse pouco não é desprezível.

Foi muito gratificante observá-los nesse momento que misturou interação, emoção e muitos conhecimentos. A docência com as crianças traz momentos de felicidade. Sinto essa felicidade especialmente quando os vejo interagindo com

⁴¹ Reitero o fato de nessa escola o 4º ano ser indicado por 4ª série.

os/as colegas da turma e comigo, em movimentos que produzem sentidos para ambos; acolhendo outras crianças para compartilhar suas aprendizagens, fato que evidencia que os conhecimentos que circulam pela sala de aula. Vê-los envolvidos me motiva muito.

6.2.4 Grafar as aprendizagens: “não se esqueça que isso aconteceu no RS”

Conteúdos/atividades em experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam, de julho a outubro: registro escrito – sistematização de conhecimentos – história e geografia das terras do RS: geologia e relevo – leitura de mapas

Na finalização do primeiro semestre, olhando e lendo os trabalhos arquivados no portfólio e no caderno, cada aluno escreveu um texto a partir das questões propostas⁴²:

- O que eu aprendi nas aulas?
- O que das aulas eu usei, senti, em momentos fora da sala de aula?

O objetivo foi estimular cada aluno a relembrar o estudo realizado registrando por escrito suas aprendizagens.

Durante as férias de inverno, li os textos que os alunos escreveram e, ao concluir tal leitura, fiz o seguinte registro em meu diário de campo⁴³:

⁴² Quando as orientações forem referentes às atividades propostas, serão transcritas em um quadro de texto com as laterais arredondadas e alinhado de maneira centralizada, para ficarem diferenciados das falas, comentários e transcrição de respostas dos alunos.

⁴³ Tal como feito para os comentários das crianças, os registros feitos por mim no diário de campo serão apresentados em caixas de texto, letra tamanho 11, com moldura e recuados, como forma de diferenciá-los das citações de autores. Além disso, uma seta de cor azul será inserida para diferenciá-los dos trechos de conversa das crianças.



Analisando o trabalho com a 5ª “B” durante o primeiro semestre, a partir dos textos que escreveram, posso, com muita alegria, registrar que eles fazem referência à maioria dos trabalhos realizados ao longo das aulas e destacam destes suas aprendizagens. Em várias partes do texto, diversos alunos escreveram:

- “a professora **nos** ensinou”;
- “as atividades dadas pela profe **me ajudaram** a aprender”;
- “aprendi **com** a profe”;
- “**estar** em grupos e muitas vezes **com** colegas que eu não ‘era tão amigo’ foi importante para eu aprender”;
- “aprendi **convivendo**”;
- “as conversas que fazemos sobre os assuntos, onde todos podem falar, na sua vez, fazem eu aprender”
- “a profe ensina muito quando saímos da sala”;
- “viver um dia na tribo foi o melhor jeito de aprender sobre os Guarani.”

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Rer o registro feito reafirmou a importância do meu papel como professora e do quanto o que eu propunha pôde oportunizar aprendizagens significativas para os alunos, além de fazer sentido para meu fazer docente. Reafirmou-se a ideia tão antiga quanto atual: a importância e a diferença que um professor bem preparado e com desejo de ensinar faz na aprendizagem dos alunos.

Outra situação que julgo ser importante destacar é a de que, ao explicar a atividade, um aluno fez um comentário que desencadeou uma reflexão pessoal sobre o uso do portfólio:

Alexandre – O portfólio ajuda a gente a lembrar o que já fez, como fez e o que aprendeu.

Analisando os usos que eu havia atribuído ao portfólio durante o primeiro semestre, constatei que eu havia, através dele, feito uma coleção de trabalhos das crianças e que ele poderia ser muito mais do que isso, tal como afirmou Alexandre. Aliás, com a fala dele, percebi que com o portfólio as crianças poderiam acompanhar seus percursos e registrar suas aprendizagens de forma mais sistemática, constituindo-se esse um recurso no processo de avaliação.

Villas Boas (2004, p. 29) orienta:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

Durante o primeiro semestre, esses pressupostos acompanharam as propostas didáticas desenvolvidas, no entanto, nas reflexões sobre a minha atuação junto a esse grupo de alunos, percebi a potencialidade do portfólio se incorporado aos processos de aprendizagem e avaliação.

Goulart (2013, p. 121), destacando as potencialidades do uso do portfólio, afirma:

No que diz respeito aos alunos, o portfólio é um instrumento singular, porque permite acompanhar a sua trajetória favorecendo as intervenções do professor, permitindo retomadas em cada uma das etapas do trabalho e possibilitando a conversa pedagógica entre professor e aluno, bem como encaminhar novas situações para efetivar a aprendizagem. Em relação ao professor, é importante instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. (GOULART, 2013, p. 161).

Nesse propósito, considerei fundamental reconfigurar o portfólio e os seus usos.

No início do segundo semestre, as crianças foram agrupadas em duplas e, a partir do registro das aprendizagens feitas por cada uma, no final do primeiro semestre, escreveram uma carta para colegas da outra turma contando o que aprenderam no primeiro semestre, bem como as atividades realizadas. Nesse momento, proponho um contrabando (KAERCHER; TONINI, 2017), ou seja, algo que se introduz na aula de Geografia de forma aparentemente periférica: a ortografia no gênero textual carta. Esse momento foi orientado por um roteiro que buscou revisar aspectos abordados, bem como dicas de como poderia ser escrita a carta, tal como apresentado no anexo N.

Observei que os alunos se envolveram na proposta e o momento oportunizou que discutissem sobre o que cada um pensou, para depois fazer-se o registro escrito, que foi realizado em dois momentos distintos, considerando que não haveria tempo suficiente para concluir a carta apenas em um momento. Quando o primeiro momento finalizou, recolhi os trabalhos para realizar a leitura do que já havia sido

escrito. Constatei, após ler as cartas, que alguns alunos demonstraram dificuldades em escrever suas aprendizagens, sendo que a maioria descreveu as atividades que foram realizadas e não se deteve tanto às aprendizagens.

A constatação deixa evidente que já estão sujeitados a dar respostas; e nós, habituados a fazer perguntas. Tudo isso é resultado de um lento e doloroso processo em que, na escola, na maioria das vezes, tem-se insistido para que os alunos respondam perguntas estruturadas pelo professor e, não raro, pelos livros didáticos, em vez de serem estimulados a fazer perguntas.

Devolvi as cartas para que dessem continuidade, mas, antes disso, comentei o que havia constatado. Percebi, então, algumas crianças mais preocupadas em de fato destacar suas aprendizagens: em vários momentos consultavam o portfólio, o Atlas e o caderno. Talvez, nem tivessem percebido que, ao escrever, se detinham às atividades, sem destacar o que haviam aprendido, não fazendo tanta distinção entre esses aspectos. Alguns alunos, conversando entre si, estabeleceram relações entre os conteúdos trabalhados e as duplas/trios interagiram entre si, questionando também a ortografia das palavras. Em vários momentos, percebi-os preocupados em garantir que o que estivessem escrevendo fosse decifrado e compreendido pelos colegas da outra turma, já que as cartas seriam enviadas àqueles.

As cartas foram colocadas em envelopes e endereçadas aos colegas da outra turma de 5ª série. Nesse momento, chamou a atenção o fato de os alunos não conhecerem o envelope de carta e pouco terem ouvido falar desse gênero textual. Os colegas da outra turma receberam e leram a carta, depois responderam-na, possibilitando trocas de conhecimentos e interação entre as turmas.

A partir das minhas observações nos momentos de escrita das aprendizagens em cartas, o trabalho também se voltou para buscar ampliar as possibilidades de registro escrito das aprendizagens, fazendo com que o portfólio, além de uma coleção de trabalhos e atividades realizadas, passasse a ser um recurso de registro das aprendizagens e de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, em uso que eu havia avaliado como pertinente no final do primeiro semestre.

A cada semana, além de realizar o registro do que as crianças falavam ou perguntavam, também fui fazendo um registro que evidenciava minhas observações e constatações sobre as aulas. Eis o registro feito após a escrita das cartas e da respectiva troca entre as turmas:



Realizar a atividade de elaboração das cartas, a troca destas entre as turmas da 5ª série “A” e “B” e a escrita da resposta à carta recebida mostrou-se uma proposta muito significativa para as crianças. Percebi-os engajados na realização da atividade, e aqueles que se dispersavam, ou eram chamados a participar pelo colega da dupla, ou por mim, alegavam que escrever é difícil e que para isso precisa pensar e se esforçar muito. Eles têm razão! Nesses momentos, meu estímulo foi fundamental e, por vezes, eu permanecer sentada ao lado foi uma forma de manter-se junto, acompanhar. Alguns alunos disseram que falar seria muito mais fácil e que eles sabiam muito mas na hora de escrever acabavam deixando de lado.

As suas reações e comentários indicaram que escrever é um ato e um hábito que precisa ser estimulado em todas as aulas, não só em Português.

*

Completar o envelope da carta foi um momento muito difícil, afinal não se escrevem mais cartas.

*

Que alegria para as crianças receber a carta dos colegas da outra turma e ler!

O tema de estudos dos indígenas ficou à espera de continuidade, pois antes era necessário que fosse concluída a história e geografia das terras do Rio Grande do Sul, conteúdo que estava proposto no plano de estudos e cuja elaboração parecia ser necessária antes de trabalhar-se com o povoamento do estado. Assim, foi feita uma revisão dos aspectos relacionados às eras geológicas, à deriva continental e à estrutura interna da Terra, buscando questionar os alunos em relação a esses assuntos e retomar aspectos considerados importantes para contextualizar a história e geografia das terras rio-grandenses. Imagens, mapas e ideias importantes foram apresentadas em *Power Point*, a partir de exposição dialogada com a turma, que foi dividida em três partes e desenvolvidas em momentos distintos. Constatei, mais uma vez, que a turma se envolveu muito nessa dinâmica de aula, que as imagens provocam discussões e abrem espaço para perguntas, ou seja, as crianças refletem articulando seus conhecimentos com o que foi apresentado. **Mais uma vez minha dinâmica/minha ação fez eles produzirem/cooperarem.** Isso fica evidenciado na conversa a seguir:



André – O jeito que o nosso planeta foi se formando ao longo de muuuuuuuuito tempo fez com que as terras do RS ficassem do jeito que são.

Ethan – Essas histórias estão ligadas.

Lucas L. – Profe, volta naquela imagem que mostra a Pangeia. Lá tu marcou com um pontinho onde hoje é o RS. Tá vendo como era antes, quando estava tudo junto?

Júlia – Eu nunca tinha pensando que as coisas estavam ligadas assim.

Marcela – Isso é muito interessante. Eu pensava que todas as terras do RS tinham se formado juntas e pronto. Que não iam se modificando.

Enzo – Essa história explica porque tem lugares que são bem mais altos que outros, como os morros.

Anna Luísa – Tem uma explicação que vem da natureza.

Manuela – E aquilo que nós trabalhamos sobre as eras geológicas, as maquetes que fizemos também mostram coisas dessa história.

Lucas B. – Está tudo ligado mesmo.

Luísa – A aula passou muito rápido. Tá tão boa e já terminou. (Deu o sinal que indicou o final dos períodos de aula.)

Num primeiro momento, pensei que o conteúdo proposto seria muito abstrato para ser abordado nessa série – e é. No entanto, durante as aulas, como das outras vezes, os alunos estavam muito interessados e, quando tinham dúvidas, faziam perguntas. Algumas delas eram respondidas pelos próprios colegas; outras, por mim. Os trechos transcritos evidenciam a participação e o envolvimento dos alunos, bem como as relações cognitivas e de afeto estabelecidas. Em vários momentos, os alunos relacionaram o estudo com o que havia sido representado nas maquetes. Minha intenção era de que compreendessem que as paisagens “naturais” do RS foram sendo constituídas por processos naturais que resultaram dos processos geológicos que originaram diferentes formas e estruturas ao longo do tempo. Não almejava que memorizassem dados e fatos, no entanto, para compreender a dinamicidade do processo, considerei necessário apresentar essa história. Durante os momentos em que as apresentações de *Power Point* e as conversas/explicações foram realizadas, observei que algumas crianças fizeram anotações em seu caderno, especialmente após a segunda e terceira partes. Segundo as crianças, as anotações ajudavam a organizar e lembrar para a escrita em casa. As imagens utilizadas foram fundamentais para que os alunos pudessem observar a dinâmica, em diversos momentos eles foram até a projeção feita na parede através do

datashow e mostraram aspectos na imagem ou perguntaram indicando o que queriam saber. De fato, as imagens são um recurso imprescindível nas aulas da Geografia.

Finalizando cada um desses momentos, a atividade proposta aos alunos foi escrever no próprio caderno sobre suas aprendizagens. A atividade⁴⁴ foi realizada como tema de casa e orientada com questões referindo-se à primeira, segunda e terceira partes da história e geografia das terras do RS. Após apresentação das coordenadas de cada uma, transcrevo o trecho escrito por uma criança tal como ela registrou em seu portfólio. O critério de escolha? Afeto, curiosidade e intuições...

Hoje, nas aulas de Estudos Geográficos e Históricos....

- O que você aprendeu?
- A partir do que estudamos, o que mais chamou a sua atenção?

Nós aprendemos que vivemos na crosta terrestre da Terra. (Após essa frase, faz um desenho, indicando a crosta, o manto e o núcleo.) 

Relembramos a Pangéia e vimos como eram as terras juntas em figuras.

A profe Deni pediu para que fechássemos os olhos e imaginássemos a formação das rochas mais antigas do Rio Grande do Sul. Depois discutimos e chegamos em conclusões.

Nesse tempo não poderia ter vida, humanos, nem pensar! (Após essa frase, faz dois desenhos, uma pessoa e um cachorro, e faz um riso vermelho sobre eles.)

Teria fumaça espalhada por todos os lados!

Vimos uma linha do tempo em espiral mostrando a história do planeta Terra e em volta ela, tinha vários desenhos mostrando uma coisa importante que aconteceu naquela época.

(Após essa frase, faz o desenho de uma espiral com pedaços de diferentes cores.)

A profe explicou um pouco sobre o escudo sul-riograndense e observamos uma foto desse escudo em Caçapava do Sul. Lá a rocha já estava mais arredondada de tanto chover em cima da rocha.

A profe também falou e mostrou no mapa onde está o escudo sul-riograndense no Rio Grande do Sul.

Registro de Manuela, em 16 de agosto de 2016.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

⁴⁴ Quando as orientações forem referentes a atividades propostas, serão transcritas em um quadro de texto com as laterais arredondadas e alinhado de maneira centralizada, para ficarem diferenciados das falas, comentários e transcrição de respostas dos alunos. Quando forem respostas escritas pelos alunos, será um quadro alinhado à direita, de fundo azul e com um símbolo de um lápis.

Manuela faz um relato que emociona por mostrar o quanto ela vivenciou a história contada na aula e o quanto aprendeu. Situa onde vivemos no planeta Terra e destaca que “discutimos e chegamos em conclusões”, ou seja, de forma cooperativa. Indica minhas ações no processo de forma a dar a elas um sentido para o que aconteceu. Utiliza desenhos para reafirmar o que escreveu, utilizando-os como uma linguagem na explicação e não apenas para ilustrar o trabalho. Realça a importância das imagens para a compreensão do processo, além de, com elas, observar outros aspectos. O mapa mostrou “onde” fica.

- O que você aprendeu sobre a história e geografia das terras do RS na aula de hoje?
- Quais as ligações/relações da aula de hoje com a aula do outro dia?

Aprendi que antigamente, mas muito antigamente mesmo, o RS tinha um deserto porque o RS vivia sofrendo mudanças climáticas. 

*

A relação destas aulas é que elas foram como uma linha de tempo da história das terras do Rio Grande do Sul. Elas mostraram como as terras já se transformaram e como elas continuam se transformando.

Primeiro se formou o escudo Sul Riograndense. Depois o escudo se desgastou e se formou o arenito. E olha que essa história ainda não terminou!

Durante esse processo o clima se alterou. De muito úmido para muito seco. E do seco para os dias de hoje.

Não se esqueça que isso aconteceu aqui no Rio Grande do Sul.

Registro de Isadora N., em 22 de agosto de 2016.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Daquele receio de um conteúdo abstrato, a escrita de Isadora deixa evidente o quanto estabelece relações entre o processo e sua dinamicidade. No final, adverte sobre o lugar e o seu pertencimento a ele: “Não se esqueça que isso aconteceu aqui no Rio Grande do Sul.”

- O que você aprendeu na aula de hoje?



Eu aprendi que de Tramandaí até Torres é litoral norte.

A primeira grande transgressão das águas do mar foi há 400 mil anos atrás, a segunda foi depois, mas em números é antes. Entende, é um número menor que 400 mil, trezentos e pouco... E depois teve outras. Sempre números menores, porque foi mais perto do tempo de hoje.

Nessas vezes o mar invadiu as terras que eram baixas no RS. É onde hoje é o litoral. Adorei ver isso no mapa que a profe mostrou. Nesse mapa tinha as invasões do mar mostradas em outras cores.

O mar leva pedacinhos e traz de volta, só que em outro lugar.

Registro de Alexandre, em 23 de agosto de 2016.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

A importância de reafirmar a temporalidade fica evidente no registro de Alexandre. Ele não lembra do período exato, mas faz referência à periodização. E isso é o mais importante nesse momento. Destaca a importância do mapa como recurso para o entendimento do assunto, e a minha atuação na aula. Nessas horas, percebo resultados palpáveis de minha ação de professora, pois evidencio as aprendizagens das crianças que foram mobilizadas pelas propostas didáticas.

Nas aulas posteriores a cada uma dessas propostas, vários alunos queriam ler o que escreveram. Alegria e satisfação para a docência, pois eles querem participar: ler o que foi escrito, ouvir o que os colegas escreveram – isso tudo indicou que as crianças são protagonistas e que, também por isso, sentem vontade de compartilhar suas ideias com a turma. Para ouvir os colegas, nem todos têm muita paciência, mas o movimento de participação da aula com a leitura dos registros foi animador, indicando que os alunos, se estimulados, escrevem e gostam de ler o que escreveram.

Destaco a seguir um trecho que escrevi em meu diário de campo refletindo sobre aspectos dessas aulas e das observações ao ler os registros da turma, pois levei os registros feitos para leitura em casa, a fim de poder realizar o acompanhamento de cada uma das crianças e também analisar o que eu estava propondo. Destaco que esse acompanhamento tem um sentido de “estar junto com” e não classificar entre quem sabe e quem não sabe, ou entre quem sabe mais e quem sabe menos.



Constater, após ouvir o que alguns alunos falaram e da leitura dos registros nos cadernos dos alunos, que cada um deles estabelece relações entre os aspectos abordados, à sua maneira. Todos aprendem, mas de jeitos diferentes. Para alguns, ao ler o que escreveram, fiz questionamentos escritos propondo mais reflexões, fato que alguns demonstram incorporar nos registros posteriores, enquanto que outros não. Durante as aulas, alguns alunos trouxeram pedaços de rochas que segundo eles comprovam a história e geografia das aulas. Fato que muito me alegrou, pois evidenciou o quanto percebem relações dos estudos com o cotidiano.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Acompanhar as atividades feitas pelas crianças, além de ser uma forma de estar atenta a seus percursos, é uma maneira de percorrer a minha trajetória docente com esse grupo de alunos. Assim, avalio as aprendizagens deles e as minhas.

Das minhas aprendizagens com a docência, concepções epistemológicas são constituídas e, ao mesmo tempo, os desafios provocam a busca por mudanças pautadas em reflexões sobre a ação pedagógica.

Depois desses momentos, apresentei-lhes um mapa da estrutura geológica do Rio Grande do Sul, projetado em *datashow* e entregue impresso aos alunos. Nas laterais da folha com o mapa entregue aos alunos, foram inseridos espaços para que, junto com eles, fossem feitas anotações sobre os principais aspectos de cada estrutura, sendo esta mais uma oportunidade de retomar os aspectos relativos à história e geografia das terras do estado (anexo O).

Ao finalizar esse momento, distribuí para cada grupo um mapa tátil da estrutura geológica e relevo do RS; com a respectiva manipulação, as crianças voltaram a abordar aspectos do estudo realizado. Transcrevo, a seguir, o registro que fiz em meu diário de campo⁴⁵ sobre minhas observações dessa atividade, sendo parte relacionada a uma aluna da turma⁴⁶:

⁴⁵ Tal como feito para os comentários das crianças, os registros feitos por mim no diário de campo serão apresentados em caixas de texto, letra tamanho 11, com moldura e recuados, como forma de diferenciá-los das citações de autores.

⁴⁶ Especificamente nessa transcrição de conversa, foi utilizado um nome fictício para preservar a identidade da criança.



Os mapas táteis apresentaram-se como ótimos recursos de trabalho. Em pequenos grupos, as crianças fizeram relações entre a história da formação das terras e as consequências dessa história, observadas no mapa.

Isabel, uma menina que possui dislexia (com laudo comprobatório), indicou para o grupo de crianças ao qual fazia parte, onde ficava Torres, apresentando argumentos relacionados com os aspectos visíveis sobre sua formação: derramamento de lava.

Todos os grupos localizaram Lajeado no mapa e passaram os dedos pelo local.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).



Figura 49 - Mexendo nesses mapas, eu senti as terras do RS – comentário de Lucas L. ao manipular os mapas táteis do relevo do estado

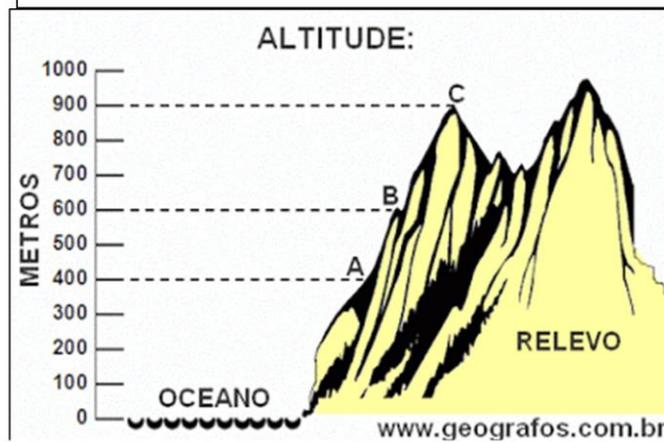
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

A partir do uso desses mapas táteis, foi mais fácil analisar o mapa físico do Rio Grande do Sul, representado com cores hipsométricas, fato que pareceu ser compreendido pela turma. Utilizando o mapa físico do estado que estava no Atlas, expliquei como foi feito o uso das cores para representar “os altos e baixos” das terras; além disso, temos um texto de minha autoria, que foi entregue impresso para cada aluno. Eis o texto:

A história da formação e transformação do Planeta Terra ao longo do tempo deu origem ao RELEVO. Assim, O RELEVO do Rio Grande do Sul e de todos os lugares do mundo é o resultado da história da formação e transformação do nosso planeta, ao longo do tempo geológico, entre outros aspectos. Nós já descobrimos isso em nossas últimas aulas, não é mesmo?

Mas... O que é RELEVO?

RELEVO - São os "altos e baixos" da Terra. O relevo tem diferentes formas e diferentes altitudes.



ALTITUDE - É a medida vertical utilizada para medir o relevo. Assim, identifica quantos metros o terreno está em relação ao nível do mar.

Mostrando as altitudes e o relevo nos mapas

Quando olhamos um mapa físico de algum lugar, ou seja, um mapa que mostra as altitudes e o relevo, pode-se observar que são utilizadas cores específicas para mostrar esses aspectos. Essas cores são chamadas de **CORES HIPSOMÉTRICAS** (hipsometria = Ciência da medição e da representação do relevo).

Essas cores estão relacionadas (ligadas) ao fato das terras serem altas ou baixas. Assim, utiliza-se a cor **VERDE** para mostrar **áreas mais baixas**. Assim, quanto **mais escuro** o tom de **verde**, **mais baixa** é esta área. As cores: **amarelo, laranja e marrom** são usadas para áreas mais altas. Assim quanto **mais escuro** o seu tom, **mais alta** é a área.

Figura 50 - Texto sobre o relevo
Fonte: Autoria pessoal, 2016

Na sequência desse texto, foi proposta uma atividade de leitura do mapa físico do Rio Grande do Sul no Atlas e registro escrito dessa leitura, orientado pelas questões a seguir:

- Observe o Rio Grande do Sul no mapa Físico da Região Sul, no seu Atlas.

O que você descobriu sobre a localização das terras altas e baixas no Rio Grande do Sul, observando esse mapa? Como você descobriu isso?

As cores utilizadas auxiliaram na leitura desse mapa? Por quê?

O registro feito em meu diário de pesquisa apresenta aspectos desse momento e dos trabalhos dos alunos que li:



Eles adoram usar o Atlas, fato que sempre suscita perguntas e curiosidade. Pelos mapas, mostram encantamento e entregam-se às atividades. Observo que consideram os mapas como um recurso importante para a aprendizagem.

A complexidade do conteúdo não parece ser um impeditivo para a compreensão pelos alunos.

Eles demonstram facilidade em localizar as diferentes estruturas geológicas do RS, relacionando a sua localização a aspectos de sua formação. Desejava que compreendessem o processo de constituição das terras do RS e o processo de transformação provocado pela natureza. Acreditei que essa compreensão seria importante para dar significado ao que se observa no dia a dia e também para, a partir disso, refletir sobre o processo de ocupação e povoamento.

Na atividade de registrarem suas aprendizagens ao ler o mapa físico do RS, demonstram compreensão sobre o uso das cores hipsométricas. Percebi que relacionam a leitura dos elementos do mapa com o processo de formação das terras dos RS. Vários alunos leram o que escreveram, e eu recolhi o trabalho de todos para poder analisar de forma mais atenta.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Com o intuito de encontrar evidências de que os alunos percebiam a história e geografia das terras do estado rio-grandense em seu cotidiano, propus uma atividade que revisou o que havia sido abordado ao longo dos estudos, com questionamentos escritos sobre a constatação dos aspectos no cotidiano (anexo P):

- Onde e quando você observou e sentiu essa “História das terras do RS” no seu dia a dia/cotidiano? Conte isso, sem “economizar palavras” na sua descrição!

Transcrevo⁴⁷ a seguir a escrita do trabalho de uma aluna, que mora em Encantado⁴⁸ e vem todos os dias para Lajeado:



Eu observo e sinto a História das terras do RS de Encantado a Lajeado e vice-versa, para ir à escola, pois vejo um vale, com uma depressão do terreno, ou seja, rebaixamento do relevo, sendo que a área é estreita e alongada, e é acompanhada pelo Rio Taquari, que visualizamos em diferentes trajetos. Em volta há morros de diferentes alturas e formas. Também percebo esta história em Cruzeiro do Sul, quando vou à casa dos meus avós e tios.

Quando fui para Capão da Canoa, nas últimas férias escolares, também observei e senti a história das terras do RS pois vi a planície litorânea, mais baixa e uma grande faixa de areia.

Registro de Anna Luísa, em 13 de setembro de 2016.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Estes são trechos do registro feito por Manuela, em que constato várias relações que ela estabelece com o dia a dia:



[...] Percebo quando saio da minha casa e vou até a escola. A diferença de relevo desse trajeto.

A diferença do relevo pode mudar pequenas coisas como: Na escola, o campo fica alagado quando acontecem enchentes. Já na minha casa o morro é alto, então a água não acumula. Isso é um jeito muito simples de perceber a altitude.

[...] Quando eu viajo com minha família para lugares altos, o meu ouvido fecha, isso também é por causa da pressão que muda nas áreas altas.

[...] Tem lugares que eu conheço que ficam em áreas altas e por isso maior altitude: Gramado, Canela, Nova Petrópolis.

Registro de Manuela, em 13 de setembro de 2016.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Encerrei esta parte do estudo tendo a certeza de que os objetivos que eu havia traçado foram alcançados. As crianças me ensinaram muito, como nos outros momentos. Por vezes, não se acredita que elas sejam capazes de compreender aqueles conteúdos considerados mais abstratos; hesitando para não correr riscos, deixa-se de abordá-los. Constatei que elas deixam à mostra indícios de quanto

⁴⁷ A transcrição foi feita da mesma forma que ela realizou a escrita.

⁴⁸ Encantado fica a 31 quilômetros de Lajeado.

podem ser aprofundados determinados assuntos e que a maneira como as aulas são organizadas, os recursos utilizados, a forma como são feitas as propostas, a interação entre as crianças e a professora possibilitam que os conhecimentos sejam compartilhados e constituídos. Desafiar os alunos a perceberem aspectos do estudo em seu dia a dia provoca-os a enxergarem o mundo com a Geografia. O resultado desse processo não é único, e os contrabandos feitos como meios de registro escrito das aprendizagens de cada um indicam ao professor e aos alunos possibilidades de reflexão ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Esses avanços me motivaram muito, pois vejo a ação do meu trabalho de forma muito clara. É o círculo virtuoso: meu empenho se reflete no crescimento deles, e isso volta a me motivar.

6.2.5 “Ver com os olhos o que a gente aprendeu”

Conteúdos/atividades em experiências que nos passam, nos acontecem e nos tocam, setembro a novembro: processo de ocupação das terras do RS – arqueologia – diferentes ondas migratórias no RS – ancestralidade – cultura – relações entre natureza e ocupação das terras do RS – sistematização escrita das aprendizagens

Considerando que a turma compreendeu o processo de formação das terras do Rio Grande do Sul, buscou-se entender o processo de ocupação dessas terras pelos seres humanos, estudo que foi desencadeado pelo seguinte questionamento: de onde vieram os indígenas do RS?

O debate foi intenso, diferentes hipóteses foram trazidas pelos alunos. A leitura de um texto informativo intitulado “O homem na América” e as atividades propostas a partir dele foram importantes para indicar resultados de estudos arqueológicos que puderam ajudar a responder ao questionamento (anexo Q).

Uma atividade envolvendo mapas que representavam os movimentos dos seres humanos pelo Planeta foi postada no blog (anexo R), acessado desde o laboratório de informática – constatei que as atividades nele realizadas foram significativas para os alunos, as postagens feitas revelaram suas aprendizagens. Demonstraram facilidade em ler os mapas e o fato de estarem em duplas permitiu provocar a troca de ideias e a interação, tal como evidenciam as postagens a partir da questão proposta “Lendo os mapas, o que você concluiu?”:



Figura 51 - Postagens dos alunos respondendo à questão
Fonte: OUTROS olhares, 2017

Constatarei que o blog se apresenta como uma das possibilidades para oportunizar momentos de interação com a cultura digital e também ferramenta de trabalho que pode ser inserida no trabalho pedagógico com a Geografia. Com o seu uso, pode-se incorporar, além de textos, vários recursos: imagens, vídeos, animações, sons.

Durante as interações, observei que no momento de realizar atividades e postar comentários muitas perguntas surgiram: aqueles que se sentiam mais familiarizados com essa tecnologia auxiliaram os demais; quando as dúvidas persistiam, eu era chamada. Novamente constatarei que, mesmo estando inseridas no mundo tecnológico, as crianças, ao interagir com esses recursos, nem sempre estão familiarizadas com seu funcionamento, fato que indica a necessidade de trabalhar de forma sistematizada o ensino-aprendizagem “educativo” dessas novas tecnologias.

Como tarefa de casa, foi proposta uma atividade de levantamento de hipóteses sobre a vida dos primeiros seres humanos que ocuparam o Rio Grande do Sul, em 12.000 A.P.⁴⁹ (anexo S).

⁴⁹ Antes do presente.

A atividade de levantamento de hipóteses provocou a curiosidade, e muitos quiseram ler suas respostas; imaginaram formas para que os primeiros habitantes do estado pudessem resolver os desafios do dia a dia – e as próprias crianças sugeriram pesquisas para poder descobrir “de verdade” como esse processo ocorreu. Constatado que, ao propor o levantamento de hipóteses, criaram-se meios para as crianças perceberem que têm ideias sobre o assunto que está sendo proposto e que os seus conhecimentos são valorizados e levados em conta na sala de aula. Seria essa uma maneira de o que se propõe na escola relacionar-se com a vida dos alunos? Eles me ensinaram que sim e que esse tipo de atividade estimulava-os a pensar e a criar vínculos com a escolarização e a Educação. Todos têm alguma ideia de como as coisas podem ter acontecido e, partindo disso, podem ser propostas atividades que aguçam a curiosidade dos alunos para saber mais.

Assim, durante as aulas seguintes, os estudos foram direcionados para esses aspectos, “divididos” por ondas migratórias:

- primeira: grupos que chegaram às terras do atual RS em diferentes épocas. caçadores e coletores, por volta de 12.000 A.P.; sambaquis: 4.000 A.P.; cerritos: 3.000 A.P.;
- segunda: povos falantes das línguas Tupi-Guarani e Macro-Jê;
- terceira: colonizador europeu.

Textos⁵⁰, imagens, mapas, vídeos⁵¹, materiais compilados em apresentações de *Power Point*, músicas e atividades respectivas foram os principais recursos empregados no estudo; e os materiais que foram sendo produzidos compuseram o portfólio. Os materiais organizados em apresentações de *Power Point* puderam ser acessados em diferentes momentos, pois na sala havia um *datashow* disponível para o uso da turma. Durante o estudo, foram estabelecidas relações com a natureza e os aspectos físicos do Rio Grande do Sul na época dessas correntes migratórias, tais como características climáticas, relevo, vegetação e rios que formavam paisagens variadas no estado em outro tempo. Desta forma, os

⁵⁰ Materiais que apresentaram ótimos recursos no que se refere a textos, mapas e imagens: *12.000 anos de história: arqueologia e pré-história do Rio Grande do Sul – Catálogo da exposição organizada pelo Museu da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. | *História Ilustrada do RS*. Porto Alegre: JA, 1998

⁵¹ O documentário “12.000 anos de história: arqueologia e pré-história do RS” foi uma fonte de consulta que teve destaque nesse estudo. (PINTO, 2013).

conteúdos desenvolvidos anteriormente foram fundamentais para a compreensão desses movimentos das pessoas pelos territórios. De um desses momentos, destaco a conversa a seguir:



Caetano – Para ver como era o relevo que esses grupos tiveram que percorrer, temos que olhar no mapa físico do Atlas.

Manuela – Quando a natureza formou esse relevo, não tinha pessoas aqui no RS.

Lucas B. – Mas quando os seres humanos vieram para o RS, tiveram que percorrer esses altos e baixos da Terra e encontrar formas de sobreviver. Devia ser bem difícil.

Manuela – As coisas feitas pela natureza vieram da história da terra, mas isso formou a sua geografia.

Lucas C. – Mas essa geografia também foi feita pelas pessoas.

Ethan – Mas isso, das pessoas, continua até hoje.

Camila – Sim, as pessoas e a natureza continuam mudando as coisas...

Considerando o interesse da turma pelos aspectos “naturais” do RS, apresentei-lhes mapas da vegetação nativa e dos rios do estado e propus que fossem comparados com o mapa físico rio-grandense. Houve, assim, a possibilidade de relacionar elementos que constituíam as paisagens naturais e como isso pode ter sido algum desafio ou facilidade pelo processo de migração dos habitantes no processo de ocupação do estado. Os debates envolveram a participação das crianças e, como a turma gostava muito de desenhar, à medida que o estudo foi seguindo, foram sendo feitos desenhos intitulados “Cena da vida no RS”. Esses desenhos representaram como poderia ser a vida das crianças com os caçadores e coletores, moradores dos sambaquis, moradores dos cerritos, os Tupi-Guarani e os Macro-Jê. A atividade foi realizada em duplas ou trios e, antes de serem expostos, os desenhos foram escaneados para fazerem parte da Galeria de artistas da 5ª “B”, no blog “Outros olhares, novas aprendizagens”.

A alegria da turma ao me ver chegar à sala de aula contagiava para a proposição das atividades. A curiosidade expressa nos comentários das crianças provoca ao fazer pedagógico que acolhe, estimula as perguntas e dá liberdade para falarem o que pensam de forma organizada.

O blog, além de um recurso que permite a interação dentro e fora da escola, é uma alternativa que se apresenta como “janela” que se abre para a valorização dos trabalhos feitos pelos alunos.

Apresento alguns desenhos⁵² a seguir a fim de evidenciar o quanto desenhar podem ser uma proposta que mobiliza os conhecimentos dos alunos, tratando-se de uma forma de registro que apresenta suas ideias e aprendizagens.

Dialogando com os desenhos, encontro pistas que alicerçam essa atividade. As cenas grafadas utilizando a linguagem das crianças expressam imaginação, combinação, modificação e a criação de algo novo. Trata-se de um cenário em que, com os conhecimentos sobre a vida nesse período do passado, os alunos inseriram-se como personagens daquele contexto. Nessas evidências, Lopes (2013, p. 75) me orienta: “[...] é preciso considerar que não só a dimensão espacial é intimamente relacionada a muitas outras, como a temporalidade e a linguagem.”



Figura 52 - Cenas da vida dos primeiros habitantes do RS
Fonte: OUTROS olhares, 2017

Os desenhos, através dos traçados e cenas criados pelas crianças, revelam suas aprendizagens. Lima (2016, p. 189) destaca:

⁵² Os outros desenhos podem ser vistos no blog no item “Galeria dos artistas da 5ª B”. (Outros olhares... Novas aprendizagens, 2017).

O desenho é o registro do movimento humano ao exercer uma das características mais importantes da espécie: a capacidade de simbolizar. Todo desenho é, assim, uma manifestação da função simbólica e um ato de criação. [...] Desenhar é um ato de cultura e cada desenho revela a dimensão interna simbólica e a função imaginativa da criança.

A atividade revelou-se potencializadora para provocar a interação das crianças entre si e como uma forma de, juntos, nos pequenos grupos, trocarmos ideias sobre o que estava sendo proposto. Nesse momento, observei algumas crianças respondendo às perguntas feitas pelos colegas, era um momento em que aqueles que tinham dúvidas podiam esclarecê-las junto com algum outro colega. Além disso, os grupos mostraram os trabalhos uns aos outros, pediram sugestões, enfim, interagiam entre si, tanto nos pequenos grupos quanto com os demais colegas da turma.

Em relação à utilização do desenho para criar a cena, constatei que, ao fazê-lo, as crianças revelaram formas de simbolizar suas aprendizagens, ao mesmo tempo deixando seus registros pessoais.

Ao desenhar, a criança cria cenários e dá vida a personagens, atribuindo a eles personalidade, características físicas, desejos e emoções. Na interação entre personagens e nas ações que eles realizam no “cenário do desenho”, a criança cria e se apropria das formas humanas de ação e comunicação. (LIMA, 2016, p. 95).

Na escola, especialmente à medida que as crianças avançam nas séries do Ensino Fundamental, a prática cotidiana do desenho tem sido abandonada; deixa-se de utilizar essa importante linguagem e forma de narração. As crianças me ensinaram que o desenho é uma forma de registro significativa e que poderia ser mais utilizada nas aulas de Geografia.

Em seus desenhos, as crianças surpreenderam com sua sensibilidade e estética. Recriaram cenas, narraram conhecimentos e me ensinaram sobre a importância dessa ferramenta como forma de registro que oportuniza a imaginação.

Ao acessar o blog, percebi-os satisfeitos em ver seus desenhos postados na galeria de artistas da 5ª B, observavam os detalhes dos desenhos dos colegas. Esse foi um momento em que também conversaram sobre os modos de vida dos diferentes grupos que ocuparam as terras do Rio Grande do Sul ao longo do tempo.

À medida que o estudo dessa temática foi feito, foram propostas atividades de registro escrito das aprendizagens (anexos T e U). Ao ler esses registros, fiz a seguinte anotação em meu diário de campo:



Li os registros feitos pelos alunos contando que eles aprenderam sobre as ondas migratórias no RS.

Quando realizo esse tipo de atividade fico ansiosa para ler o que cada um escreveu, pois, com a escrita dos alunos, consigo acompanhar as aprendizagens de cada um deles, da turma e também tenho como avaliar o meu trabalho junto a eles.

Eles aprendem muito e percebo-os cada vez mais autônomos nas tarefas. A escrita revelou que aprenderam muito e estabelecem relações entre os fatos. Alguns escrevem com maior quantidade de detalhes, outros nem tanto.

Nesta etapa do trabalho minha preocupação também não foi a reprodução de informações soltas e descontextualizadas, pelo contrário, buscava que conseguissem compreender a ocupação das terras do RS tendo por início os grupos humanos que primeiramente aqui se estabeleceram. Assim, o início da história não foi com o colonizador europeu. Acredito que dessa forma também contribuí para que pudessem conhecer mais da ancestralidade dos grupos indígenas, que também é nossa.

Também percebi que fazem queixas por se tratar de escrever sobre as aprendizagens, aspecto que reafirma a necessidade e a importância de propor atividades que envolvam a escrita nas aulas.

(DIÁRIO DE CAMPO. 2016)

A atividade postada no blog e apresentada no anexo V deveria ser realizada a partir de um mapa que apresenta as diferentes ondas migratórias do RS; teve que ser realizada no caderno, pois a rede de acesso aos computadores da escola estava com problemas, não possibilitando as postagens. Assim, as crianças preferiram observar o mapa no blog e realizar a atividade em seus cadernos.

Também montei caixas de escavação, simulando sítios arqueológicos de um sambaqui e de uma aldeia Guarani. Essas caixas ficaram na sala, e em vários momentos os alunos “brincavam de arqueólogo”, tal como evidenciado nas fotos a seguir:



Figura 53 - Brincar de arqueólogo e fazer uma escavação: a sala de aula recria a vida
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Dos meus registros no diário, destaco o trecho a seguir:



Retomei o estudo já feito sobre as ondas migratórias. Os alunos demonstraram compreensão e identificação das características dos diferentes modos de vida desses grupos. Perceberam a influência de elementos da natureza e do espaço no desenvolvimento dos diferentes modos de vida, ou seja, a cultura.

Ao realizar os desenhos da cena da vida, os alunos interagiram com muitas trocas entre si. Em vários momentos consultaram as apresentações de *Power Point*, imagens, mapas e textos que estavam em seus portfólios. Constato que o desenho mostra-se como uma forma de perguntar, pensar e estabelecer relações entre os fatos estudados.

Em alguns momentos durante o trabalho, observei crianças fazendo escavações nas caixas simulando os sítios arqueológicos e depois voltando à classe para fazer o desenho, como se buscassem inspiração, ou de fato sentiam-se no papel de um arqueólogo.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Há que se movimentar pela sala de aula na busca por interagir com diferentes situações, pois “a imaginação apoia-se na experiência e a própria experiência apoia-se na imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Nessa perspectiva, as aulas podem ser oportunidades para (re)criar através da fantasia/imaginação o ser e estar no mundo. Se “a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados

em combinação cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23), são necessárias estratégias didáticas que estimulem ações por mundos “reais” e imaginados.

As crianças me ensinam que a fantasia/imaginação são facetas da docência. Com elas, (re)crio meu ser e estar na escola. Com sua sensibilidade, existencio-me professora na Geografia, aliando razão e emoção.

As aulas e as atividades propostas movimentaram as crianças em suas aprendizagens pelo espaço da sala de aula. Triste seria se eles não pudessem realizar esses movimentos. O fato de deixar uma determinada atividade por algum tempo e dedicar-se a outra, por exemplo a escavação, não impede que as crianças realizem o que foi proposto; aliás, certamente elas estavam pensando sobre o assunto. Escavar e sentir-se arqueólogo pode ter sido fundamental para que, com essa “brincadeira”, voltassem às atividades, em seguida, munidos de outras e mais ideias. A emoção também move a razão, e a “imaginação influi no sentimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Gostaria, também, de relatar uma situação que aconteceu quando estava sendo realizado o estudo das ondas migratórias no RS, para com ela destacar o quanto as crianças relacionaram o estudo que estava sendo feito com situações do dia a dia. Transcrevo o registro realizado e apresento a foto com Eduardo e o jogo:



Hoje ao chegar na sala da 5ª “B”, Eduardo estava na porta da sala de aula à minha espera. Trouxe com ele um jogo de Playstation que em outros momentos eu havia escutado ele fazendo comentários com alguns colegas. Entregou-me o jogo e começou a falar contando-me sobre o jogo e o nosso estudo. Ouvi atentamente e depois pedi que contasse para os colegas. Fiz a gravação da fala dele aos colegas, com sua autorização, e depois a transcrevi para o diário de campo. Eis:

Eduardo – Eu vou falar um pouco sobre o jogo *Far Cry Primal*. Ele é um jogo que fala de 10.000 antes de Cristo, quando os homens das cavernas ainda comiam carne crua, estavam meio que descobrindo o fogo ainda e eles faziam casas/cabanas e muitas coisas em grupos. Tem as aldeias indígenas também, tem animais pré-históricos. E o jogo é bem legal de jogar, só que tem muita violência. Mesmo assim, ajuda a entender bastante e ver como poderia ser a vida naquele tempo.

A turma escuta Eduardo com atenção e vários colegas comentam que também jogam esse jogo.

- Também é uma forma de estudar, né, profe?

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

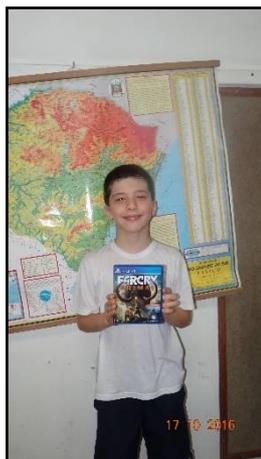


Figura 54 - O jogo também é uma forma de estudar
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Sim, jogar também é uma forma de estudar. Poderia ser uma forma de perceber que o que estudamos nas aulas também pode estar sendo utilizado como uma forma de entretenimento? Ambos! Mas nesse momento o que mais me interessou foi constatar que as crianças estabeleciam relações entre nossos estudos e o dia a dia. Curiosa, busquei informações sobre o jogo:

Far Cry Primal chega em 23 de fevereiro [2016] para Xbox One, PC e PS4, trazendo uma nova aventura e com protagonista inédito. A principal novidade é a época do jogo: idade da pedra. O jogador comanda um homem das cavernas, há mais de 12 mil anos. Muitos animais e outras criaturas da época também devem estar presentes. [...]

O “herói” de Far Cry Primal é Takkar, caçador de recompensa do período mesolítico, que começa sua história como um “zé ninguém”, sem armas ou qualquer outro tipo de benefício. Com o tempo, Takkar pode construir sua própria história, dependendo das ações do jogador. (VINHA, 2016, p. 1).

Eduardo pensava sobre as aulas mesmo sem estar nelas. Isso era gratificante e me deixou muito feliz. Tendo contado suas considerações para os colegas, é provável que estes também associassem os fatos destacados por ele quando estivessem jogando o mesmo jogo.

Indo ao encontro do questionamento que abriu e deu sentido a esse estudo – “De onde vieram os indígenas do RS?” –, apresentei aos alunos um mapa, com quadros de texto no seu entorno, a partir do qual foi possível identificar que, dos diferentes grupos da primeira e segunda onda migratória no RS, descendem os grupos indígenas da atualidade (anexo W). Observando esse material, os alunos comentaram:



Leonardo C. – Com o que nós estudamos até agora, conseguimos entender como foi que aconteceu essa história.

Eduardo – Mas os colonizadores chegaram e nem tentar entender o modo de vida dos indígenas. Foram dando nomes...

Diego – Foi violento o que eles fizeram.

Lucas L. – O grupo Guarani-Mbyá que a gente visitou é parente dos Jês, aqueles que vieram na segunda onda migratória.

Bernardo – E tem pessoas que pensam que todos os índios são iguais.

A partir dessa atividade, foram realizados estudos breves sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, a ocupação das terras do RS pelos espanhóis e a utilização da mão de obra escravizada na realização dos trabalhos. Com o intuito de relacionar os acontecimentos e sua sequencialidade temporal, organizei uma linha de tempo, preenchida pelos alunos (anexo X).

Nesses momentos, as crianças participavam de maneira intensa dos debates e, como já se aproximava o final do ano, era necessário selecionar dentre esses aspectos aquele que poderia ser de maior interesse da turma e também pudesse finalizar os estudos do ano de maneira significativa. Assim, defini uma saída de campo a um bairro vizinho da escola, o bairro Hidráulica. Além da proximidade da escola, o bairro tem grande parte de sua extensão localizada em uma área mais alta, possui um trecho de vegetação nativa e há registros orais de que áreas desse bairro foram ocupadas por ex-escravizados após a abolição da escravatura⁵³. Assim, realizar essa saída de campo poderia oportunizar que vários dos temas estudados pudessem ser observados e novos questionamentos fossem feitos a fim de refletir sobre o processo de ocupação e sobre fatos históricos que estão inseridos na história local da cidade e nem sempre são analisados na escola.

O fato de sair da escola com os colegas da turma, a pé, provocou um sentimento de liberdade e euforia. Combinações foram feitas e o deslocamento foi iniciado. Durante o trajeto, as diferenças de altitude foram sentidas e observadas, os diferentes tipos e a escassa vegetação, um arroio que os alunos disseram nem saber que existia, as vistas para diferentes pontos da cidade, o processo de ocupação. Muitos aspectos tratados em sala de aula puderam ser visualizados e

⁵³ Isso não deixa de surpreender, pois normalmente o Vale do Taquari é visto somente como uma região de colonizadores europeus.

sentidos *in loco*; no retorno à escola, foi entregue uma atividade de registro sobre a saída de campo (anexo Y).

Da realização da saída de campo, transcrevo o trecho do diário de campo:



A saída de campo causou alegria geral. A ansiedade foi diminuindo ao longo do trajeto realizado e, em seu lugar, a surpresa. Parece que muitas crianças não têm o hábito de percorrer a cidade a pé, fato que pode ser justificado pela condição social.

Nos locais em que foi feita a parada para observar mais atentamente ou propor questionamentos e conversas sobre o que se via, observei as crianças muito atentas e comentando aspectos relacionados aos conteúdos já propostos durante as aulas, tais como: relevo, vegetação, rios/arroios, ocupação humana. Em alguns momentos relatei aspectos da história do bairro, destacando a presença de ex-escravizados e seus descendentes.

Nos momentos mais livres de deslocamento conversaram sobre diversos assuntos, muitos deles relacionados ao que viam e vivam em seu dia a dia na cidade.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

As fotografias apresentam cenas da saída de campo e expressam sua potencialidade: olhar de perto, sentir, mostrar para um colega, tocar, falar, pensar, descobrir – aspectos também expressos pelas crianças em seus registros escritos a partir da questão proposta.



Figura 55 - Olha! O arroio passa aqui! – comentário do aluno Caetano
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 56 - Põe a mão aqui, Isadora. Sente o tempo aqui nesse bloco de pedra! – comentário da aluna Camila
 Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 57 - Eu nunca pensei que aqui, atrás da escola, tão perto da gente, tivesse um arroio... – comentário do aluno Bernardo
 Fonte: Arquivo pessoal, 2016

- Qual a sua opinião sobre a realização de saídas de campo nas aulas de Geografia? Elas auxiliam em sua aprendizagem? Por quê?

Luísa – Sim, elas auxiliam muito pois temos que ver, sentir o que estamos estudando na sala de aula! Eu gosto muito das saídas de campo.

Manuela – Me ajudou, pois é legal ver com os olhos o que a gente aprendeu.

Gustavo – Sim, porque aprendo coisas novas.

Alexandre – Feliz! Não há jeito melhor de aprender.

Gabriela – As saídas de campo me fazer sentir a aprendizagem

Registros escritos feitos pelas crianças em novembro de 2016.

Nessa etapa de estudo, empreendi um trabalho de busca e contato com diversas pessoas: um historiador, um professor e moradores antigos do bairro. Os registros escritos sobre a ocupação desse bairro pela população negra após a abolição são escassos, fato que provoca à reflexão: apagamento? Não interessa contar essa história? Melhor nem tocar no assunto? Mas, por sorte, as histórias contadas são repletas de detalhes e, durante os contatos com essas histórias, recebi a indicação do nome de uma moradora muito antiga do bairro, conhecedora de muitos fatos: Dona Moça, uma griôt moradora do bairro.

A palavra *griôt* é de origem francesa e traduz o termo de uma das línguas africanas banaman dieli, que significa “o sangue que circula” [...], designa os contadores de histórias. [...] É por meio da tradição oral que o griôt transmite às novas gerações o que sabe, especialmente às crianças. (UNESCO, 2018, p. 1).

Através de contato com ela, e com a aceitação da escola, Dona Moça foi recebida para uma roda de conversas com as duas turmas da 5ª série. A fotografia a seguir revela um pouco desse momento, carregado de emoção, curiosidade e surpresa. Expressões de espanto e alegria ao ver a boneca que Dona Moça guarda desde a infância expressam o quanto as crianças estavam interessadas nas histórias que foram narradas com paciência e carinho.



Figura 58 - Roda de conversa: emoção e espanto ao ver a boneca da Dona Moça
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

As crianças envolveram-se muito nesse momento de conversa. As perguntas foram carregadas de desejo em saber mais, tal como as que transcrevo a seguir:

- 
- Como era as brincadeiras quando a senhora era criança?
 - Já tinha bonecas negras naquele tempo?
 - A senhora sente tristeza pelo que foi feito com seus antepassados escravizados?
 - Como era o espaço em volta da nossa escola naquele tempo?
 - A senhora foi uma criança feliz?

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

O relato feito por Dona Moça se apresentou repleto de histórias e sentimentos, especialmente o de resistência ao período da escravização e de um movimento coletivo em busca por reconstituir-se após a abolição.

Após a conversa com ela, foi proposta uma atividade de registro das aprendizagens, realizada pelas crianças como tema de casa. Destaco parte dos meus registros no diário de campo:



Estar com a Dona Moça e as crianças foi como fechar o ano letivo com uma chave de ouro. Ao ver a boneca negra que ela trouxe e confessou ter guardado durante mais de 70 anos fez as crianças ficarem boquiabertas. Ouvir ela explicar o motivo de uma boneca negra ser tão importante para ela agregou à reflexão a questão da identidade e dos artefatos que fazem com que as pessoas se vejam representadas, ou não.

Os registros escritos feitos pelas crianças apresentam uma variedade muito grande de considerações, tais como aspectos relacionados à vida de Dona Moça, hábitos em outras épocas, características do bairro Hidráulica no passado, além da necessidade de respeito a todos.

Desses registros, trago aqui dois deles, por terem um sentido muito maior do que aspectos relacionados apenas aos conteúdos do plano de ensino.

Anna Luísa – A visita da Dona Moça foi um momento muito lindo e muito interessante, pois tivemos a oportunidade de conhecer as suas experiências e refletir sobre o que realmente tem valor e importância na nossa vida. Precisamos valorizar e ser gratos a tudo o que temos e agradecer sempre pela vida.

Manuela – Ela é um livro vivo. Com certeza a grôt tem muito a contar.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

A 5ª série “B” surpreendeu-me mais uma vez, pois, sendo uma turma formada por crianças brancas de classe média alta, se relacionou com a questão da negritude naturalmente. Não percebi, em momento algum, reações que indicassem preconceito ou racismo.

A proposta vivida junto a essa turma de alunos apontou-me também as possibilidades de reinventar os modos de ensinar e aprender na busca por conhecer, e de acolher o Outro na interação pedagógica. Afinal, só posso descobrir quem sou com o Outro, num movimento dialético entre identidade e alteridade. Kaercher e Tonini (2015, p. 68) provocam:

[...] que a escola ajudasse, não apenas a constatar o óbvio (há uma multiplicidade de entes diferentes de mim), mas que essas diferenças não fossem mais vistas como ameaça ou anomalia. Esse esforço de alteridade pode (e deve) ser papel da escola e de nós, professores.

As crianças e Dona Moça me ensinaram que ver e pensar o Outro, o “não eu”, exige novas posturas, na busca pela construção de novas memórias, (re)criando nossos modos de ver, sentir e apreender o mundo. Neste sentido, faz-se urgente e necessário a escola abrir-se aos diferentes modos de vida para constituir-se em um lugar que leve em conta nossa ancestralidade, ampliando as premissas do senso comum e dos saberes preestabelecidos a partir de modelos carregados de julgamentos.

As propostas didáticas e as reações das crianças evidenciaram que os conteúdos, o currículo, as aulas são pautados por uma postura epistemológica, por atitudes éticas e políticas. Assim, as aulas são um espaço-tempo em potencial para problematizar e recriar formas de ver, dizer e celebrar a diferença.

O ano letivo chega ao seu final. Os caminhos e passagens labirínticos da docência foram percorridos acompanhados pela 5ª série “B”, por crianças-alunos que me ensinaram o ser-fazer professora de Geografia repleto de aprendizagens e sentidos.

7 PELOS LABIRINTOS DA DOCÊNCIA DE GEOGRAFIA COM OS FIOS DE ARIADNE

As crianças e jovens que são (ou foram) meus alunos me motivam a refletir sobre a docência com a Geografia. Docência que atravessa (e constitui) minha existência.

Motivada por essa busca, levando em consideração a infância como um tempo humano vivido pelos meus alunos, propus analisar o alcance das propostas didáticas implementadas com a turma nas aulas de Estudos Geográficos, buscando evidenciar o que as crianças, em seus processos de aprendizagem, me ensinaram.

Nesse contexto, meu objeto de pesquisa foram as geografias que as crianças constroem através da sua espacialidade e como as propostas didáticas desenvolvidas nas aulas de Geografia/História puderam desafiar esses conhecimentos e alavancar outros, na busca por ler e compreender o espaço geográfico!

O fato de que ser aluno está diretamente ligado à infância faz com que essas categorias estejam implicadas entre si, produzindo relações entre o que se pensa ou acredita de ambas, bem como através das práticas ou formas pelas quais são tratadas, sendo que isso legitima determinadas ações e concepções. Nesse sentido, destaco a importância de serem implementadas propostas didáticas planejadas na perspectiva das crianças, ou seja, numa relação na qual as crianças sejam consideradas participantes do espaço-tempo educativo.

Nessa perspectiva, através de um movimento dialético, na interação da turma com as propostas didáticas e comigo, explico as concepções epistemológicas sobre o aprender e o ensinar Geografia com as crianças.

O ensino na escola está (ou deveria estar) centrado no aluno. Essa concepção, ao contrário do que se poderia compreender, não significa que se exime a responsabilidade do professor e desmerece a qualidade da aula. Pelo contrário, nessa perspectiva, o professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto social do grupo e seus conhecimentos já construídos, e com as propostas didáticas planejadas, busca ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos.

Uma das formas de buscar os conhecimentos que os alunos já têm, ou seja, seus conceitos cotidianos, é com atividades de levantamento de hipóteses. Com

elas, criam-se meios para as crianças perceberem que têm ideias sobre o assunto em questão e que seus conhecimentos são valorizados e levados em conta nas aulas. Ao mesmo tempo, é uma maneira de o que se propõe na escola relacionar-se com a vida dos alunos e seus conhecimentos prévios serem considerados relevantes no processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser significativo e fazer sentido. Constatei que esse tipo de atividade estimula-os a pensar, relacionando conceitos. Há ideias diferentes sobre os conteúdos e, partindo disso, podem ser propostas atividades que aguçam a curiosidade dos alunos, seu desejo para saber mais e promovem a ampliação de suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, destaco a necessidade de explicitar a intencionalidade pedagógica, que orienta e acompanha o processo de ensino-aprendizagem, no qual alunos e professores se envolvem e constroem significados com os conteúdos e com as aulas.

Os alunos são sujeitos pensantes, e conhecimento humano não é um fim mas um meio para o desenvolvimento. Isso é importante para questionar aqueles que consideram, por exemplo, que um bom professor é aquele que dá bastante conteúdo.

As aulas são um espaço-tempo de interações em que o professor, ao ouvir e observar os alunos com atenção e sem arrogância, encontra formas de conhecer a turma e (re)criar momentos em que, através do diálogo, constroem-se conhecimentos e valores – aspectos evidenciados nos movimentos das crianças em suas ações durante as propostas didáticas, quando mostraram a importância do afeto e da sintonia entre o professor e a turma. Constatei que o desejo dos alunos de falar e minha disposição em ouvi-los partem da concepção de que os alunos são sujeitos de suas aprendizagens e os vínculos afetivos criados alicerçam o fazer pedagógico. E isso faz diferença na vida dos alunos e do professor.

Durante as aulas, percebi a necessidade de desafiar os alunos, estimulando-as a buscar informações através de pesquisas, como forma de ampliar seus conhecimentos e desenvolver autonomia.

Constatei que, para que de fato aprendam a pesquisar, é necessário aprender a fazer perguntas, pois elas orientam a busca de informações e, mais do que isso, a reflexão a partir das informações encontradas. Do contrário, as pesquisas estão fadadas ao insucesso quanto ao seu objetivo, pois são realizadas como uma mera cópia de informações isoladas, geralmente de sites da internet.

Elaborar as sínteses escritas das pesquisas, ou seja, as respostas às perguntas feitas, de forma individual ou coletiva, é proposta que motiva a leitura e a escrita nas aulas. Apresentar os resultados aos colegas, utilizando recursos variados, tal como as maquetes, mobiliza a (cri)ação dos alunos. Ficou evidente que a maneira como a aula é organizada, os objetivos, a interação dos alunos e o papel desses como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem podem fazer a diferença nas aulas de Geografia.

As crianças ensinam-me que a busca por ler o espaço pressupõe intencionalidade pedagógica através de atividades em que o professor, atento às observações e comentários das crianças, propõe novos desafios que movimentam seu pensamento e, diversas vezes, provocam espanto. Em momentos que aliam razão e emoção, as crianças provocam-me a reafirmar essa concepção na docência com a Geografia.

Nesse propósito, o uso dos mapas em situações cotidianas pode ser o ponto de partida, ou de chegada, para as atividades escolares. Afinal, aprende-se a usar os mapas através do seu uso e mapeando vivências, não através de meras informações estanques transmitidas nas aulas de Geografia.

Observei as crianças ávidas por usar o Atlas e ler os mapas. Aliás, ao longo dos anos como professora, fui constatando que as crianças gostam e se encantam com mapas; eu diria que nós, adultos, também. Surpreende que sejam utilizados em várias situações mas, muitas vezes, não na escola. As crianças ensinam-me que esse é um meio de aproximar os conhecimentos escolares daqueles que as crianças já trazem consigo, o que pode oportunizar momentos em que as crianças falem sobre si, do que lhes acontece, dos seus sonhos e medos. Constato que o que eu planejei provocou o inesperado, o incontrolável.

Aprendi com as crianças que, embora a sociedade contemporânea esteja estruturada na tecnologia, o uso desta não é automaticamente útil à Educação. Com isso, não estou negando a necessidade de incorporar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, pelo contrário, reafirmo a necessidade de fazê-lo numa perspectiva que incorpora o uso da tecnologia às aulas. Foi o que observei com a utilização de um blog, que se se apresentou uma possibilidade para oportunizar momentos de interação com a cultura digital e também uma ferramenta de trabalho que pode ser inserida no trabalho pedagógico com a Geografia. Houve momentos de interação em que observei várias crianças receosas de acessar as informações

disponíveis no blog. Nesses momentos, estar na companhia de alguém da turma possibilitava maior confiança e, junto com mais alguém, as dúvidas poderiam ser compartilhadas.

A docência com as crianças ensina que o papel do professor é central na efetivação de propostas que busquem intervir, organizar e questionar a constituição de grupos de trabalho na sala de aula, buscando educar os alunos para o respeito as diferenças e à vida, através da (con)vivência na sala de aula e na escola.

O papel da escola é ampliar visões, e o papel do professor não é só agradar mas também desafiar os alunos para que saibam ouvir uma ideia distinta da sua e interagir de maneira mais próxima com aqueles/las colegas que não são seus melhores amigos/as. A convivência grupal também é um conteúdo escolar.

A sala de aula pode ser um espaço para os alunos e professores aprenderem e constituírem-se com modos de ser e fazer, pelas visões de mundo, pelas concepções e posturas pedagógicas assumidas e pelas relações interpessoais entre os envolvidos nos processos de aprendizagem. Com a Geografia, podemos dialogar com o espaço, conosco e com os outros, estabelecendo uma rede de relações em que se constroem e trocam conhecimentos e afetos.

As saídas de campo são uma alternativa metodológica que oportuniza vivências, atitudes indagadoras, que estimulam a curiosidade, a pesquisa e a construção dos conhecimentos. Afinal, aprender é estabelecer diálogo com o conhecimento, pensar sobre o que está sendo produzido, questionando as diferentes aprendizagens e estabelecendo conexões com os conceitos já construídos.

Constatei que, através das saídas de campo, os temas estudados em sala de aula são relacionados com o que ocorre fora dela e vice-versa. Elas oportunizaram que se pudesse olhar, sentir e conhecer o mundo e a si mesmo utilizando as lentes da Geografia. Sair das paredes da sala de aula ou dos muros da escola apresentava-se como uma possibilidade de interagir com os lugares, com os colegas e com a professora; com os lugares onde se esteve e as paisagens que foram apreendidas; com a toda a intensidade do ver, sentir e pensar.

Observando-os durante suas ações e deslocamentos pela sala de aula, nas saídas de campo, na exposição e em outros espaços, fui surpreendida pelas reações dos alunos interagindo entre si e aprendi que o papel do professor é agir intencionalmente na formação de diferentes agrupamentos entre os alunos e, com

isso, provocar momentos de convivência com o Outro, que não sou eu, na busca por ampliar visões e desenvolver a alteridade. A surpresa desses momentos me ensinou que o sentido em estarmos juntos – as crianças e eu –, a cada semana, é aprendermos e conhecermos a nós mesmos e ao mundo, tendo os conteúdos das aulas de Estudos Geográficos e Históricos como pretexto de ligação entre eles, entre eu e eles, entre nós e o mundo. Com as crianças, com a docência, existencio-me professora.

A docência é uma construção permanente e única. Os caminhos são diversos e percorridos pelo professor em parceria com suas práticas, com os alunos, com as outras pessoas, com o mundo.

Num movimento reflexivo, tendo a humildade e curiosidade como princípios, como professora da 5ª série “B”, (re)elaborei minhas concepções e ações, reconfigurei meus seus modos de ensinar. Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne, a Geografia e a existência (trans)formaram a mim e meus alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, v. 25, n. 1, p. 57-80, jan./jun. 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. [Obras Escolhidas]. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 3 jan. 2017.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: TONINI, Ivaine M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. p. 29-39.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. p. 227-247.

_____. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaíne Batista (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 73-87.

_____. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011b. (Coleção Ciências Sociais).

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em ação).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (Orgs.). **Conhecimentos de Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CEAT - Colégio Evangélico Alberto Torres. **Fotos da escola**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <denisetheves@gmail.com> em 22 fev. 2018a.

_____. **Planta da escola**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <denisetheves@gmail.com> em 22 fev. 2018b.

_____. **Projeto Pedagógico**. Lajeado: CEAT, 2017a.

_____. **Quem somos**. 2017b. Disponível em: <<http://www.ceat.net/ceat/quem-somos>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CHAUI, Marilena. Obra de arte e filosofia. In: _____. **Experiência do pensamento**. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 151-195.

CIDADE-BRASIL. **Lajeado**. 2017. Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/vista-satelite-lajeado-rs.html>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 43-62.

CORSARO, William A. **Sociologia na infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 63-74.

DER VEER, René Van; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; BUJES, Maria Isabel Eidelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: _____. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-28.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre Educação e mudança social**. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEOGRAFIA PRIMEIROS ANOS. **Blog Geografia Primeiros Anos**. 2017. Disponível em: <<http://geoprimeirosanos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

GOULART, Lígia Beatriz. **O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia?** 2012. p. 8-19. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Pensando a Geografia como possibilidade de transversalizar o conhecimento: os projetos de trabalho. In: REGO, Nelson et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação – o local e o global**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 161-168.

_____. Portfólio e avaliação. In: TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para a diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Evangraf; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. p. 191-192.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil / Rio Grande do Sul / Lajeado**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/lajeado/panorama>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para *lerpensar* o mundo, *converentendersar* com o outro e *entenderscobrir* a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

_____. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

_____; TONINI, Ivaine Maria. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater preconceitos: a geografia que faz a diferença. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p.55-71.

_____; _____. **Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente**. 2017. p. 251-273. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Cezar Donizete Pereira. **Labirinto**: infância, linguagem e escola. São Paulo: Cabral, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. **Atividades de estudo**. São Paulo: Inter Alia, 2007a.

_____. **Currículo, cultura e conhecimento**. São Paulo: Inter Alia, 2007b.

_____. **Currículo, cultura e conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2011.

_____. **Fundamentos da educação infantil**. São Paulo: Inter Alia, 2016.

_____. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elisabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136.

_____. Entrevista. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334, dez. 2014.

_____. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: _____; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009. p. 119-132.

_____. Saberes locais e Geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In: FERNANDES, Neiva Santos; DOMINICK, Rejany, CAMARGO, Sueli (Orgs.). **Formação de projetos**: projetos experiências e diálogos em construção. Niterói: EdUFF, 2008. p. 185-198.

_____. **Textos sobre Geografia e Infância** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <denisetheves@gmail.com> em 22 mar. 2015.

_____; COSTA, Bruno M.; AMORIM, Cassiano. **Mapas vivenciais**: possibilidades para cartografia escolar com as crianças das séries iniciais. 2016. p. 237-256. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/15/showToc>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____; MELLO, Marisol B. de; BOGOSIAN, Thiago. Por uma cartografia com crianças: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de Oliveira; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Orgs.). **(Geo)grafias e linguagens**: concepções, pesquisa e experiências formativas. PR: CRV, 2013. p. 69-83.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Escola nova**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/escola-nova>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

MOMO, Mariângela. **Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola**. 2015. p. 87-95. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18466>>. Acesso em: 17 set. 2017.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de A. Carvalho e Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Sulina, 2015.

OUTROS olhares... Novas aprendizagens. **Flipcard**. 2017. Disponível em: <<http://outrosolharesnovasaprendizagens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

PEREIRA, Carolina; RICHTER, Denis; DIAS, Liz; STRAFORINI, Rafael; SOUZA, Vanilton (Eds.). **Revista Brasileira de Educação em Geografia - Dossiê "Geografia na Educ. infantil e anos iniciais do ensino fundamental"**. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/15>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PINTO, Marcus Carvalho. **Documentário "12.000 anos de história - arqueologia e pré história do RS"**. 2013. Disponível em: <<https://youtu.be/qgKyUJLbF6k>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra**. 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **Romper práticas medicalizantes: um desafio para Educação**. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/5b18HUJ69LI>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

RAMOS, Anna Cláudia; RAQUEL, Ana. **Todo mundo tem amigo**. São Paulo: Formato Editorial, 2000.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: _____ et al. **Saberes e práticas**: construção de sujeitos e espaços sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____. In: _____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 9-10.

_____ et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em Educação – o local e o global. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro (Orgs.). **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves et al. Tudo junto e misturado?: a infância contemporânea no diálogo entre crianças e adultos. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 46-60, maio/ago. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. p. 1-18. Disponível em:

<http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIMIELLI, Maria Helena. **Geoatlas básico**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2012.

STOIURRINA, Natalia; PRESTES, Zoia. A Pedologia e o problema da infância em livros didáticos de Psicologia na Rússia e na União Soviética no início do século XX. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 99-110.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THEVES, Denise Wildner. **Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____; KAERCHER, Nestor André. **Entre vivências e conhecimentos na aldeia Guarani-Mbyá**: os nossos mapas representam olhares, aprendizagens e sentimentos. 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/375>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

_____; OTERO, Walter Ruben Iriondo. **Aproximando-se da cultura dos indígenas Guarani-Mbyá**: vivenciando o uso de blog e fotografias digitais nas aulas de História e Geografia. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1093>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TONINI, Ivaine Maria. Movimentando-se pela *web 2.0*. para ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 49-61.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura. **Sobre a UNESCO no Brasil**. 2018. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/historia_e_cultura_africana_e_afro_brasileira_na_educacao_infantil/>. Acesso em: 23 fev. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras escogidas**. v. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na Pedologia. 2010. p. 681-701. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

_____; LURIA, Alexander Romanovich. **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____; _____; LENTIEV; Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VINHA, Felipe. **Saiba tudo sobre Far Cry Primal, novo jogo para PS4, PC e Xbox One.** 2016. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/01/saiba-tudo-sobre-far-cry-primal-novo-jogo-para-ps4-pc-e-xbox-one.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ANEXO A - Plano de Trabalho da Professora



PLANO DE TRABALHO

PROFESSORA: Denise Wildner Theves

COMPONENTE CURRICULAR: **Estudos Geográficos e Históricos**

SÉRIE: 5ª

TURMAS: A e B

ANO: 2016

1. OBJETIVO GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR

As Ciências Sociais oportunizam ao aluno:

- compreender-se como sujeito histórico, coletivo, autônomo, participativo, solidário e cidadão.
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
- perceber-se, enquanto sujeito (re)construtor do espaço.
- identificar e valorizar a multiculturalidade, patrimônio local, regional, mundial, superando os preconceitos;
- conhecer, no contexto internacional, o Brasil, o Rio Grande do Sul, o município e a família, nas dimensões histórica social, espacial, política, material e cultural, fortalecendo a identidade;
- apropriar-se das inovações técnico-científicas necessárias para a efetiva participação do sujeito na vida contemporânea e no mundo do trabalho;

2. RESULTADOS DE APRENDIZAGEM ESPERADOS

a) NA SÉRIE (HABILIDADES E COMPETÊNCIAS)

- Sintetizar e interpretar informações/ideias através de diferentes formas de linguagem;
- Que saibam utilizar os conceitos trabalhados em situações do dia -a -dia;
- Expressar os conhecimentos com raciocínio lógico e criatividade;
- Ser sujeito do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo a convivência em grupo e a autonomia;
- Relacionar-se com colegas, professores e demais pessoas da comunidade escolar, observando as regras e normas de convivência;
- Ser estudante e adote atitudes de responsabilidade em relação aos ambientes nos quais está inserido;

- Desenvolver hábitos de estudos e rotina para realização das atividades escolares.

b) NO COMPONENTE CURRICULAR (HABILIDADES E COMPETÊNCIAS)

ESTUDOS GEOGRÁFICOS

- Compreender os espaços como construções dos homens em determinado tempo de uma sociedade.
- Reconhecer e compreender, no seu cotidiano, diferentes manifestações da natureza e as transformações causadas pelas ações dos homens na construção do espaço.
- Identificar permanências e transformações do espaço geográfico que se expressam na paisagem.
- Identificar a importância e a influência do espaço na fisicidade das coisas e na geografia da existência.
- Utilizar a linguagem cartográfica como meio para realizar a leitura e representação do espaço.
- Operar com as relações espaciais, sabendo localizar-se e orientar-se no espaço.
- Construir leituras de imagens, gráficos, mapas, cenas do cotidiano, de modo a interpretar e analisar informações sobre o espaço geográfico, bem como para produzir diferentes formas de representação do mesmo.

ESTUDOS HISTÓRICOS

- Utilizar a história como um instrumento de interpretação e análise dos diferentes modos de vida e organização social ao longo do tempo.
- Desenvolver postura crítica em relação ao comportamento da sociedade e a apropriação e interação das pessoas com os lugares.
- Operar com as relações temporais.
- Identificar e utilizar medidas de tempo.
- Expressar-se em diferentes linguagens: oral, visual e escrita.
- Observar, comparar, levantar hipóteses, descrever, analisar, ler e interpretar textos com diferentes linguagens sobre os temas de estudo trabalhados.
- Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento histórico.
- Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.

ESTUDOS GEOGRÁFICOS	ESTUDOS HISTÓRICOS
1. Idéias sobre a Geografia 2. O Espaço vivido e percebido: a produção e a compreensão do espaço geográfico 3. Observando, representando, lendo o e compreendendo os lugares 4. Localização e orientação espacial 5. As terras do Rio Grande do Sul * Domínio e fronteiras 6. A formação e transformação das terras do Rio Grande do Sul	1. História; 1.1. Como se faz a História; 2. Relações temporais, 3. Quantificação de tempo 4. Ocupação e produção do espaço geográfico das terras do RS ao longo do tempo: 4.1. Índios - Missões, 4.2. Açorianos, 4.3. Escravizados 4.4. Imigrantes

* Estrutura geológica * Relevo * Águas	
--	--

4. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (METODOLOGIA DE TRABALHO)

Teremos aulas semanais e faremos trabalhos variados

Em cada encontro, a partir da proposta de trabalho, combinaremos conjuntamente como será nosso ambiente de trabalho, estabelecendo nossos objetivos, compromissos e as regras. Vamos realizar e confeccionar vários tipos de trabalhos. Tudo depende do assunto que estaremos estudando.

Poderemos trabalhar com aulas onde há discussão sobre os assuntos, construção e leitura de mapas e gráficos, comparação de imagens (fotos, mapas, desenhos), discussão de filmes, apresentações de assuntos em grupos utilizando diferentes técnicas, construção de painéis, cartazes, maquetes e lâminas, leitura e interpretação de textos, pesquisa em diferentes materiais, visitas, teatros... Quanta coisa! Sem falar nas ideias que virão pelo caminho...

O tema de casa será um meio para complementarmos o estudo feito nas aulas ou para iniciarmos um novo estudo. Assim ele é muito importante e “precisa vir junto” para a sala de aula!

Além das leituras dos materiais que serão organizados e trazidos durante as aulas, podemos **ler algo “a mais”** sobre os assuntos que estamos trabalhando. Revistas, jornais, imagens, livros de literatura e pesquisas podem ser boas dicas!

Falando em **dicas**, vamos pensar em algumas para auxiliar no estudo de cada um? Que tal?

- Revisar, olhando e relendo o que trabalhamos em aula. Nosso caderno, livro e o *portfólio* podem ser um bom auxiliar neste momento!
- Fazer anotações e marcações de idéias importantes durante as leituras que estamos fazendo nos livros e em outros materiais.
- Fazer resumos e esquemas.
- Conversar com as pessoas sobre os assuntos que estamos estudando.
- Ler em voz alta as ideias importantes.
- Perguntar sempre.
- Prestar muita atenção nas aulas e atividades que estão sendo realizadas.

5. PROGRAMA DE ATIVIDADES

Durante o desenvolvimento dos temas em estudos faremos pequenas saídas a campo e visitas, dentro dos períodos das aulas, para observação e análise de realidades.

Há possibilidade de realizarmos uma Viagem de Estudos que integre mais áreas do conhecimento, permitindo ao aluno ampliar os estudos desenvolvidos em sala de aula. Esta atividade requer a participação do grupo de professores, alunos e pais, portanto deve ser organizada e efetuada no segundo semestre. Além disso, se houver a possibilidade, participaremos de um dia de vivências na Aldeia Guarani-Mbyá, em Viamão. Esta atividade, geralmente ocorre durante o mês de abril e é proposta pelo Museu da UFRGS, de Porto Alegre.

O Projeto Aluno Pesquisador será uma possibilidade de vivenciar e experimentar praticando as possibilidades de realizar pesquisas e o registro dos resultados das mesmas.

6. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

COMO FAREMOS AS COMBINAÇÕES DO ESTUDO, TRABALHOS E A AVALIAÇÃO?

O que todos queremos é que aqueles objetivos propostos para a série e para as aulas de História e Geografia, ou como chamamos na 5ª série: Estudos Geográficos e Históricos possam ser alcançados!

As aulas, com suas atividades, temas de casa, conversas sobre diferentes situações, enfim, tudo o que acontecer, será pensando que todos possamos aprender sempre. Este “como cada um está e o que fazer para ficar melhor ainda”, que se chama avaliação, será feita pelo acompanhamento da caminhada de cada aluno em atividades individuais e de grupo, orais e escritas através da observação em todas as aulas e registro de trabalhos pela professora.

Nas nossas aulas, coletaremos uma variedade de amostras de trabalhos, fotografias, diários de aprendizagem e registros no *portfólio*. Utilizaremos tais itens durante o planejamento e a avaliação contínua, como uma forma de documentação das aprendizagens individuais e coletivas em direção aos objetivos (habilidades e competências) deste Componente Curricular.

As avaliações com base no *portfólio* e em outros instrumentos de avaliação como os trabalhos apresentados por escrito, oralmente ou com outros recursos (uma experiência, uma maquete...), os testes, as provas e as auto avaliações serão expressas no boletim e na ficha de acompanhamento trimestral.

Os *portfólios* serão organizados a partir da seleção de itens pela professora e em conjunto com os alunos. E os trabalhos serão acompanhados pelas famílias.

7. SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO PARA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atividades complementares

Estudos dirigidos através de propostas de atividades extraclasse

Monitoria em sala de aula

Estudos de recuperação à tarde

8. COMBINAÇÕES FEITAS COM OS ALUNOS (CONTRATO DIDÁTICO elaborado de maneira coletiva com os alunos, impresso e assinado por todos)

Este será feito em conjunto com cada turma, registrado e assinado por todos. Cada aluno terá este contrato em seu Portfólio e ele também será exposto no mural da sala de aula.

8. BIBLIOGRAFIA

Geografia e Educação/Ensino

ALESSANDRI CARLOS, Ana. F. et. al **A Geografia na Sala de Aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando o ensino).

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Geografia)

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** 12. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ANTUNES, A. do R.; TRINDADE, M. de L. A.; PAGANELLI, T.I. **A Escola, a Casa: os grupos, os espaços, os tempos.** 4. ed. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1994.

ANTUNES, A. do R.; MENANDRO, H. F.; PAGANELLI, T.I. **Estudos Sociais: Teoria e Prática.** 1. ed. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultura, 1974.

BRAUN, Ane Maria Swarowski. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino da geografia.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C.; CALLAI, Helena C.; KAERCHER, Nestor A.. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-131.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CADERNO CEDES. Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. p. 227-247.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. **Fichas Metodológicas para o Ensino de Geografia e História.** 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

CASTELLAR, Sonia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio C.; CALLAI, Helena C.; KAERCHER, Nestor A.. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DANTAS, Eugênia Maria. Caminhos de uma geografia complexa. In: DANTAS, Aldo Aloísio; GALEANO, Alex. (Org.). **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 237-252.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, Neiva Otero. et al. **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998. p. 11-21.

_____. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de geografia. **Boletim gaúcho de geografia**. Porto Alegre: AGB, n. 28, jan./jun. 2002.

_____. Práticas geográficas o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmográficas para lerpensar. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **Geografia - práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

_____, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

MARTINELLI, Marcello. O ensino da cartografia temática. In: CASTELLAR, Sonia. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 51-63.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, Edgar; WULF, Christoph. **Planeta: a aventura desconhecida**. Tradução de Pedro Gorgen. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o ensino. Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, de Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Org.). **Ensaio de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. p.10-20

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático:** uma análise crítica. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

_____. A importância das representações gráficas no ensino de geografia. In: SCHÄFFER, Neiva Otero. et. al. **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998b. p. 47-55.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 249-288 (Coleção Papyrus Educação).

REFATTI, Lucimara; REGO, Nelson. Geração de ambiências, relações entre educação e geografia. In: **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 45, p.38-39, fev./abr. 2008.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. (Org.). **Geografia e educação:** Geração de ambiências. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____, Nelson. et. al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos;** Geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____, Nelson; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, Á. **Geografia e educação: Geração de Ambiências**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____, Nelson et al. Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Ademar Ferreira. **As lições de uma escola:** uma ponte para muito longe... In: ALVES, Rubem. A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 195-207.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O ensino e o professor de Geografia numa escola em mudança. In: FILOPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero. (Org.). **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p.145-152.

SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. Leituras, escritas e falas para que a docência em Geografia faça a diferença para nossos alunos. In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.149-162.

SCHÄFFER, Neiva . O. et al. **Um Globo em sua mãos: práticas para a sala de aula**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SOMMA, Miguel Ligüera. Alguns problemas metodológicos no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e textualizações**. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998. p. 153-157.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Ambiência e pensamento complexo: resignific(ação) da geografia. In: DANTAS, Aldo Aloísio; GALEANO, Alex. (Org.). **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 181-208.

VEGA, Alfredo Pena; STROH, Paula. Viver, compreender, amar: diálogo com Edgar Morin. In: VEGA, Alfredo Pena; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

História:

HADDAD, Rosa Riche Luciane. *Oficina da Palavra*. 4. ed. São Paulo: FTD, 1991.

KARNAL, L. et al. *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LENSKIJ, T.; HELFER, N. E. *A memória e o Ensino de História*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

NEMI, A. L. L.; MARTINS, J. C. *Didática de História: O Tempo Vivido: um outra história?* 1. ed. São Paulo: FTD, 1996.

NEVES, I. C. B. et al. *Ler e Escrever : compromisso de todas as áreas*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *As Ciências Sociais na Escola*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma Escola para o Povo*. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

10. OUTRAS FONTES DE CONSULTA

- Jornais de circulação regional, estadual e nacional.
- Sítios eletrônicos
- Revistas

Livro Didático da Série:

SIMIELLI, Maria Elena R. **Geoatlas**. São Paulo: Ática, 2009.

Fevereiro/2016 - Denise Wildner Theves

ANEXO B - Termo de consentimento informado para os responsáveis das crianças

Eu, _____, aceito que meu/minha filho (a) participe da investigação desenvolvida pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Denise Wildner Theves. A pesquisa propõe investigar “Práticas pedagógicas para ler e compreender o mundo com a Geografia na 5º série do Ensino Fundamental”, estabelecendo diálogos entre a ciência geográfica e a infância. Assim está inserida nas práticas pedagógicas e estudos desenvolvidos na disciplina de Estudos Geográficos e Históricos.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações de voz, entrevistas, registros de trabalhos escritos e orais realizados durante as aulas, fotografias e filmagens de situações ocorridas no cotidiano de meu/minha filho (a). As imagens e gravações geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal do meu/minha filho (a).

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação do meu/minha filho (a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que este tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu/minha filho (a).

A doutoranda colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas no desenvolvimento da pesquisa.

Esta pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das filmagens, fotografias, trabalhos realizados, entrevistas e observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

_____/RS, _____ de _____ de 2016.

Nome da criança: _____ . Turma: _____

Nome e assinatura do responsável legal pela criança:

_____.

Doutoranda Denise Wildner Theves: _____.

ANEXO C - Poesia do Livro: Amigo



Estudos Geográficos e Históricos Prof^a Denise Wildner Theves 5^a série "____"
 Nome: _____ Data: _____

AMIGO

Texto extraído do livro: Todo mundo tem AMIGO.
 Ana Cláudia Ramos & Ana Raquel
 Formato Editorial, 2000.

Essa história de amigo e de amizade é coisa antiga, bem antiga mesmo.
 Como podem ser os amigos?
 Pode ser um amigo do peito.
 Mas pode ser um amigo da onça ou um amigo-urso.
 Pode existir um ombro amigo... Ou um amigo que magoa a gente.
 Tem amigo que não é tão amigo assim...
 Mas tem amigo que, mesmo distante, mora no coração.
 Tem aquele amigo pra quem contamos nossos segredos mais secretos.
 E tem o amigo da turma da escola, do cursinho, da praia, do clube, da pracinha, do
 futebol, da rua.
 Os amigos da rua podem ser assim: amigos do menino de rua, que são como uma
 família, ou amigos do menino que brinca na rua.
 Tem gente que só de olhar o outro já fica amiga.
 Tem gente que pensa que não tem amigo.
 Tem amigo que é mais irmão do que nosso próprio irmão.
 Tem gente que conhecemos há anos e não é tão amiga assim...
 Mas tem gente que conhecemos *indagorinha* e fica amiga pra toda a vida!
 Tem amigo que empresta as coisas pra gente, que brinca junto.
 Mas tem aquele que se faz de amigo só por interesse.
 Tem também o amigo oculto, o amigo secreto das festas de fim de ano.
 Tem o amigo da natureza e dos animais.
 Tem bicho que é mais nosso amigo do que algumas pessoas.
 Tem o melhor amigo do homem, como diz o ditado popular.
 E tem pai e mãe que são nossos amigões...
 E pra você,
 O QUE É UM AMIGO?

VALOR EM EDUCAÇÃO

Rede SINODAL
de Educação
MÉLIA

Estudos Geográficos e Históricos Prof^a Denise Wildner Theves 5^a série

Nome: _____ Data: _____

Cena de uma aventura que eu vivenciei com um amigo...



Nome do(a) amigo(a) _____

Onde? _____

Quando?

Eu penso que AMIZADE é: _____

ANEXO E - Tema de casa: Pesquisando as paisagens em imagens**Estudos Geográficos e Históricos**Prof^a. Denise Wildner ThevesNome: _____ 5^a série " ____ " DATA: _____

Tema a ser trazido para a aula de: _____

Pesquisando as paisagens em imagens...

- Procure em jornais, revistas ou na internet, imagens em que você observe diferentes paisagens.
- Recorte ou imprima, duas dessas imagens.
- Cole essas imagens nesta folha. Se faltar espaço na utilize o verso da folha.
- Abaixo de cada imagem, escreva quais são os principais elementos naturais e quais são os principais elementos culturais que estão sendo mostrados.

ANEXO F - Localização no CEAT e atividades



ONDE está localizada a paisagem do lugar especial do pátio do CEAT que eu escolhi?

Para mostrar esse lugar na **PLANTA** (mapa) escolhi um **SÍMBOLO** que é este...



Este símbolo representa qual lugar do pátio do CEAT?



LEGENDA

Data e hora em que observamos a posição do Sol. _____

Pensando com as atividades...

- 1) Quais as diferenças que você observou comparando o desenho da paisagem e o símbolo que foi feito para mostrá-la na planta (mapa)?

- 2) Você indicou a posição do Sol pela manhã. À tarde esta posição será a mesma? Explique.

- 3) Qual o nome das ruas que formam a quadra do CEAT?

- 4) Em sua opinião, quais os motivos de as ruas terem estes nomes?

- 5) Escolha o nome de uma das ruas que formam a quadra do CEAT e pesquise sobre "quem foi essa pessoa". Escreva algumas informações de sua pesquisa no espaço a seguir.

ANEXO G - Atividade: Trabalhando com o Geoatlas Básico

CEAT
VALOR EM EDUCAÇÃO

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES



NOME: _____
DATA: _____ SÉRIE: _____

Trabalhando com o GEOATLAS BÁSICO...

- ☺ Sentindo o Geoatlas...
- ☺ Primeiro de olhos fechados e depois de olhos abertos, passando as mãos por todos os lados do Geoatlas. A sensação foi de: _____.
- ☺ Faça um "passeio" pelas páginas do seu Atlas e pare naquelas que você tiver vontade. Converse com os colegas do seu grupo sobre elas.
- ☺ Se você fosse fazer uma etiqueta do Geoatlas, ela teria informações como:

Nome dele _____ Editora: _____
Autora: _____ Ano em que foi feito: _____

Procure estas informações na capa e primeiras páginas do Atlas.

1) O que é um Atlas? _____

☺ Olhar na contracapa, o ÍNDICE do Geoatlas...

2) Na sua opinião, para que serve o ÍNDICE? _____

3) Há cores diferentes nos títulos dos assuntos que compõe o índice. Por que você acha que isso foi feito assim? _____

4) Veja se este índice "funciona"! Escolha alguns mapas ou assuntos mostrados no índice e procure-os conforme os números indicados. Deu certo? É fácil de achar? As cores ajudam a encontrar com facilidade? _____

☺ Escolha um mapa que está no Geoatlas. Com tantos mapas, não vão faltar opções! Agora você vai ler este mapa com mais atenção e fazer uma ficha falando mais dele.

Título do mapa: _____

Página que ele está: _____ Cor com a qual aparece no índice: _____

Que informações você descobriu lendo este mapa? _____

ANEXO H - Folha de coavaliação: estudando sobre os dinossauros



Estudos Geográficos e Históricos Prof^a. Denise Wildner Theves 5^a série

CO-AVALIAÇÃO: uma oportunidade de refletir sobre a sua participação na atividade em grupos: **ESTUDANDO SOBRE OS DINOSSAUROS**

Junto com o seu grupo, indique a sua participação e as deles nas atividades, assinalando o item que melhor caracteriza o trabalho do seu grupo.

1) REALIZAÇÃO DA PESQUISA (Respostas das questões elaboradas pelo grupo)

Participou da elaboração das questões?

Trouxe as respostas das questões propostas?

Nomes dos integrantes do grupo	Conceitos atribuídos de acordo com a decisão do grupo e a sua.			
	A	B	C	D

2) ELABORAÇÃO DO MATERIAL PARA A APRESENTAÇÃO (cartaz, painel e/ou maquete)

Trouxe o material que se comprometeu a trazer?

Participou da confecção do material (cartaz/maquete/painel) para a apresentação?

Respeitou as ideias dos colegas?

	Conceitos atribuídos de acordo com a decisão do grupo e a sua.			
Nomes dos integrantes do grupo	A	B	C	D

3) APRESENTAÇÃO PARA OS COLEGAS DA TURMA

Participou do momento da apresentação conforme as combinações feitas no grupo?

	Conceitos atribuídos de acordo com a decisão do grupo e a sua.			
Nomes dos integrantes do grupo	A	B	C	D

5) ELABORAÇÃO DA CAIXA (LINHA DE TEMPO/MAQUETE)

Trouxe o material que se comprometeu a trazer?

Participou da confecção da caixa?

Respeitou as ideias dos colegas?

	Conceitos atribuídos de acordo com a decisão do grupo e a sua.			
Nomes dos integrantes do grupo	A	B	C	D

6) ELABORAÇÃO DO TEXTO E COMBINAÇÕES PARA A APRESENTAÇÃO PARA OS COLEGAS DA TURMA

Participou do momento de elaboração do texto e das informações para a apresentação.

	Conceitos atribuídos de acordo com a decisão do grupo e a sua.			
Nomes dos integrantes do grupo	A	B	C	D

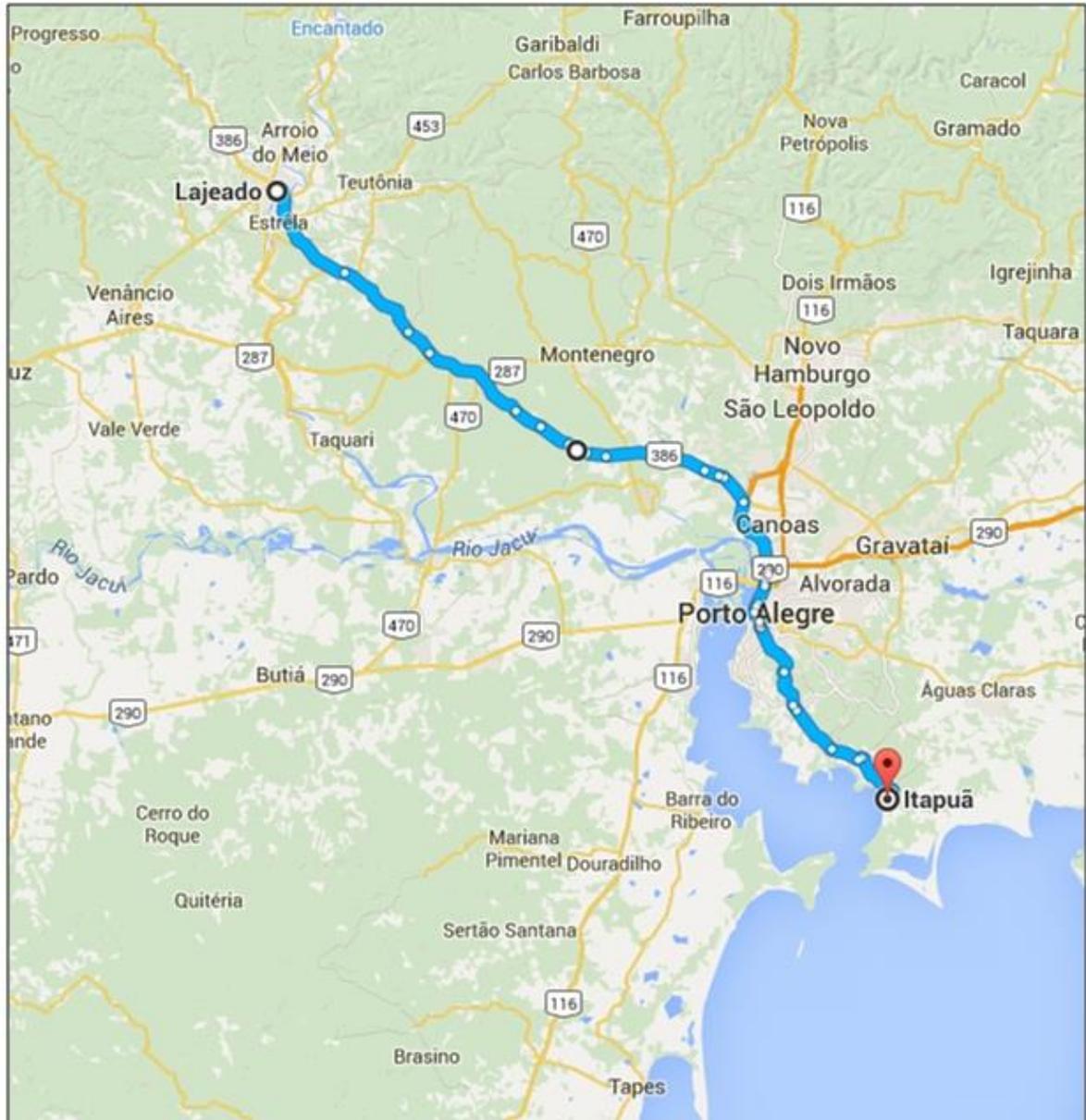
7) APRESENTAÇÃO PARA OS COLEGAS DA TURMA

Participou do momento da apresentação conforme as combinações feitas no grupo?

Nomes dos integrantes do grupo	Conceitos atribuídos de acordo com a decisão do grupo e a sua.			
	A	B	C	D

Observações (se houver)

ANEXO J - Atividade do Blog



Escala: não disponível



ANEXO K - Aprendendo sobre e com os povos indígenas: postagem do blog

9

APR 6 APRENDENDO SOBRE E COM OS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas do Rio Grande do Sul pertencem aos grupos: Guarani, Kaingang e Charrua.

Os guaranis

- O povo Guarani do Brasil possui três subdivisões: os Mbyá, os Nhandeva e os Kaiowá. Apresentam variações linguísticas e no modo de viver, assim como na organização social, econômica e religiosa.
- A língua falada é o Guarani (com algumas variações originadas na subdivisão do grupo), que provém do tronco linguístico tupi e da família

ANEXO N - Contando uma história: as aprendizagens no 1º semestre



Estudos Geográficos e Históricos

Prof^ª. Denise Wildner Theves

Contando uma história: as aprendizagens no 1º semestre

Ao finalizar o 1º semestre, você escreveu sobre suas aprendizagens em Estudos Geográficos e Históricos, lembra?

Olhando no Portfólio você escreveu a partir das questões:

- O que eu aprendi nas aulas?
- O que das aulas eu usei, senti, em momentos fora da sala de aula?
- Como as aulas de Estudos Geográficos e Históricos me "ajudaram" fora da escola?

Assim, contou sobre suas **aprendizagens e vivências**, destacando também aspectos sobre as idas mensais ao pátio e a 5ª B, sobre as Assembleias.

Agora, junto com os colegas do seu grupo, vocês farão um momento para conversar sobre essas aprendizagens. Assim, você ficará sabendo o que os/as colegas escreveram.

Depois desse momento inicial, vocês vão escrever uma **CARTA**, para a "outra turma", contando, como se fosse uma história, sobre as aprendizagens de vocês em Estudos Geográficos e Históricos, ou seja, o que vocês aprenderam com as aulas, destacando, de que maneira essas aprendizagens também foram usadas fora da escola, ou seja, na vida.

Escrevo de maneira bem geral, alguns assuntos/atividades que fizemos, para que a partir delas, possam confrontar o que vocês já escreveram e observam no Portfólio para que juntos possam fazer uma "escrita coletiva". OK?

- ♥ Paisagem - Cena com amigo. Lugar do pátio que eu gosto muito. Desenhos. A paisagem transformada em um símbolo. Localização da paisagem no mapa do CEAT. Diferença entre desenho e símbolo. O que é paisagem. Elementos naturais e culturais. Paisagens em jornais, revistas e internet.
- ♥ Uso do Atlas. O que é um mapa? Como é feito? Mapas do Atlas.
- ♥ Depois da Exposição dos Dinossauros (artista de Lajeado)... O que queremos saber sobre dinossauros? Pesquisa. Em grupos: Como "juntar essas informações e apresentação para os colegas. Vários grupos fizeram maquetes... Depois da apresentação, foi feita a co-avaliação do trabalho do grupo.
- ♥ Filme: O continente de São Pedro - Episódio: A aurora. Anotações de informações consideradas importantes sobre o filme (caderno).

- ♥ Indígenas Mbyá-Guarani - Hipóteses antes da visita. *Blog*: caminho percorrido de Lajeado até Viamão; troncos lingüísticos; fotos. Dia de vivências na comunidade indígena. Como eu penso depois da visita - confronto com as hipóteses. Mapa vivencial. Mapas Brasil, RS, Viamão, Itapuã.
- ♥ Pangeia, separação dos continentes, placas tectônicas: vídeos, desenhos, mapas, debates
- ♥ Eras Geológicas - linha de tempo. Características de cada era/período, pesquisa em grupos. Trabalho em grupos - caixa/maquete. Depois da apresentação, foi feita a co-avaliação do trabalho do grupo.
- ♥ Idas ao pátio: fevereiro, março, abril, maio, junho, julho
- ♥ 5ªB - Assembleia
- ♥ Boa conversa! Boas trocas entre colegas! Boa escrita! Já estou ansiosa para ler!

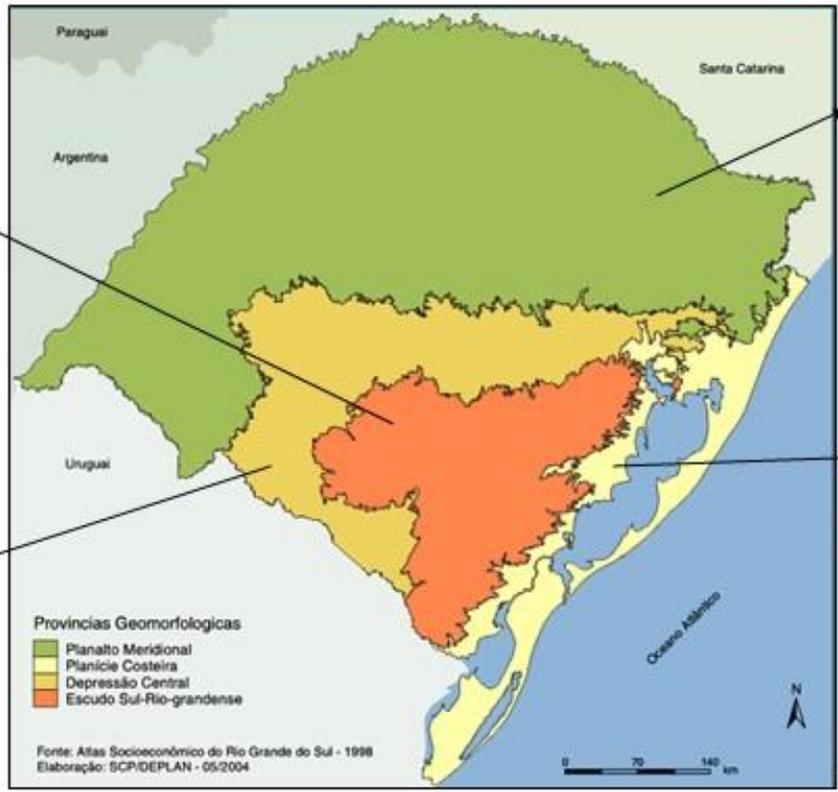
ANEXO O - Registro de aprendizagens: Geologia e Relevo do RS

Estudos Geográficos e Históricos
Prof.^a Denise Wildner Theves
5^ª série " _____ DATA: _____
Nome: _____

CEAT
VALOR EM EDUCAÇÃO

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES

Rede SINDOAL
de Educação



ANEXO P - Atividade: Observando e sentindo o que estudamos sobre a História das Terras do Rio Grande do Sul no dia a dia



Nome: _____ Data: _____ Série: _____

Observando e sentindo o que estudamos sobre a História das Terras do Rio Grande do Sul no dia a dia...

Em várias de nossas aulas de Estudos Geográficos e Históricos, estudamos sobre os processos que formaram as terras do RS. Foi um processo que aconteceu durante muuuuuuito tempo, não é mesmo? E... foi a muuuuito tempo atrás...

Primeiro, a formação do Escudo Sul Rio-grandense, como resultado do processo de resfriamento do nosso planeta, isso quando todas as terras estavam juntas, na Pangeia.

Depois de passar mais um longo tempo, a partir da separação da Pangeia em vários blocos imensos de rochas - as placas tectônicas - ocorreram os derramamentos de lava, através de fenda/aberturas que permitiram que o magma que estava no interior do nosso planeta (manto), encontrasse meios de chegar à superfície. Com isso, no nosso Estado, formou-se o Planalto Rio-grandense (ou Planalto Meridional). Esse planalto surgiu da lava que cobriu parte das antigas terras que estão onde hoje é o Rio Grande do Sul. Além disso, entre o antigo Escudo Sul Rio-grandense e o Planalto Rio-grandense foi formada a Depressão Central. Uma faixa de terras mais baixas que as áreas vizinhas.

Muito tempo se passou e, a partir de avanços e recuos do mar, houve a formação da Planície Litorânea (ou Planície Costeira). Uma área mais baixa, onde os sedimentos (pedaços) de rochas e areias foram sendo depositados e formaram barreiras, que originaram essa faixa de terras com várias lagoas e a Laguna dos Patos.

Com esses processos naturais agindo e transformando as "terras do RS", foi possível perceber que ele é resultado da ação das forças da natureza durante um longo período de tempo.

Isso é muito interessante e curioso, não é mesmo?

E... O resultado dessas transformações realizadas pela natureza num passado bem distante, pode ser percebido e sentido em vários situações e aspectos do nosso dia a dia. Para isso, é necessário aguçar o nosso olhar prestando atenção nos deslocamentos que realizamos e nas situações que podemos ver.

Eis o seu desafio...

Onde e quando você **observou e sentiu** essa "História das terras do RS" no seu **dia a dia/cotidiano**? Conte isso, sem "economizar palavras" na sua descrição!

ANEXO Q - Texto e atividades: O homem na América

CEAT
VALOR EM EDUCAÇÃO

COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES

Rede SINODAL de Educação

Planisfério

América

O homem na América

O homem entrou no continente americano a pé. Passou do velho para o novo mundo por uma *ponte* temporária entre a Sibéria e o Alasca, num dos períodos em que a água do mar ficou retida em forma de gelo, nas regiões polares. Essa é a hipótese mais aceita hoje entre os cientistas que se dedicam ao assunto (*). Há muitas dúvidas, porém, em torno dessa travessia ou travessias, pois podem ter sido várias ondas migratórias.

Alguns pesquisadores acreditam ter indícios suficientes para afirmar que a presença humana no continente remonta há 40 mil anos. Outros, como Betty Meggers, uma das mais respeitadas antropólogas norte-americanas, preferem situar em 11.500 anos, com base nos fósseis mais confiáveis já encontrados.

O antropólogo André Prous, do Museu de História Natural da Universidade de Minas Gerais, trabalha com duas hipóteses: há 27 mil anos ou há 12 mil anos, dois momentos em que houve condições ideais para a travessia. O professor Francisco Salzano, do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscou as origens do homem americano pelo caminho da genética. Ele concorda com a tese da travessia. Sua conclusão, depois de ter feito exames comparativos de DNA e células de proteína, é de que ela teria ocorrido ao redor de 30 mil anos atrás. Quanto aos ancestrais do homem americano, acredita-se que tenham sido populações amarelas do nordeste asiático e da Sibéria.

(*) A teoria transoceânica, segundo a qual o homem primitivo originário da Austrália teria alcançado a América numa jangada pelo mar, hoje é descartada pela maioria dos pesquisadores. Assim como a teoria do homem autóctone, surgido na América, ao mesmo tempo que nos outros continentes.

Uma ponte, com o recuo do mar, permitiu a passagem do homem pelo estreito de Behring para o continente americano

OCEANO PACÍFICO

AMÉRICA DO NORTE

OCEANO ATLÂNTICO

AMÉRICA DO SUL

RIO GRANDE DO SUL

Primeira hipótese

Segunda hipótese

Áreas onde foram encontrados os sítios arqueológicos mais antigos

Atividades

- 1) Leia o texto que trata da chegada dos seres humanos no continente que mais tarde passou a ser chamado de América.
- 2) Sublinhe no texto, as palavras que você achou "complicadas", ou seja, que não entendeu muito bem o significado.
- 3) Escreva essas palavras abaixo e procure o significado delas no dicionário. Depois, escreva o significado das palavras, junto das mesmas.

Se faltar espaço, utilize o verso dessa folha

- 4) De acordo com o texto, qual é a hipótese mais aceita para a chegada dos homens na América? Escreva como você entendeu no espaço abaixo.

- 5) De acordo com esse texto, os estudiosos acreditam que podem ter acontecido "várias travessias", em épocas diferentes. Que tal organizar essas épocas escrevendo-as nos espaços abaixo, de acordo com os pesquisadores citados?

- Betty Meggers - Quando? _____
- André Prous - Quando? _____
- Francisco Salzano - Quando? _____

- 6) Observe dois dos mapas que estão junto ao texto. Quais informações cada um deles está indicando? Escreva nos espaços abaixo.

América -

Mundo (Planisfério)

- 7) Com a ajuda do Atlas, observe nele os mapas que estão sendo utilizados junto com o texto. Procure no índice em qual página eles estão... Planisfério Político. América Político. Região Sul Político.

ANEXO R - Atividade no blog

- Outros grupos habitam ...
- Um zoom no mapa das ...
- CENA DA VIDA ... 2
- CENA DA VIDA ... 7
- OS CAÇADORES E CO...
- E os seres huma... 25
- Voltando ao nosso blog
- Mensagens "lançadas" ...
- Mensagens "lançadas" ...
- Trêbuchet com m... 2

E os seres humanos andaram pelo mundo...



- Outros grupos habitam ...
- Um zoom no mapa das ...
- CENA DA VIDA ... 2
- CENA DA VIDA ... 7
- OS CAÇADORES E CO...
- E os seres huma... 25
- Voltando ao nosso blog
- Mensagens "lançadas" ...
- Mensagens "lançadas" ...
- Trêbuchet com m... 2
- Alguns momento... 2



Fonte: NAQUET-VIDAL, Pierre; BERTIN, Jacques. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1987. p. 18; *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 50.

Lendo os mapas, o que você concluiu? Escreva sua postagem indicando o seu nome e o nome do colega que está com você, no início da escrita.

Postado há 13th October 2016 por Denise Wildner Theves

ANEXO S - Primeiros seres humanos no RS: hipóteses



Por quais lugares os primeiros seres humanos podem ter chegado às atuais terras do Rio Grande do Sul?



Pensando sobre estes seres humanos e a vida "nesses tempos"...

Como você imagina que era a vida desses seres humanos? Que tal escrever suas hipóteses?

Como era a alimentação?

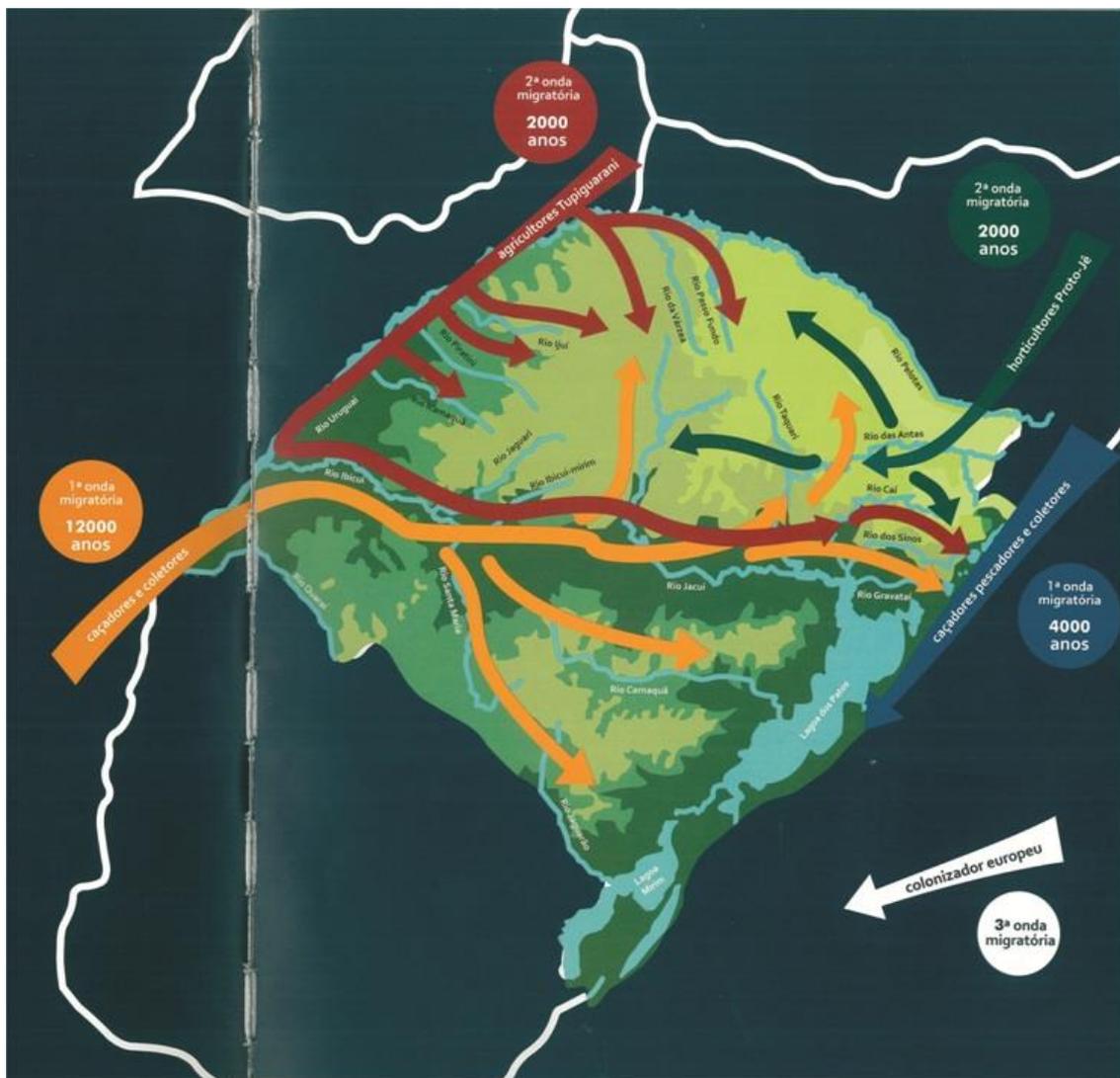
Usavam roupas? Que tipo? Quando?

Onde moravam? Construíaam casas? _____

Utilizavam objetos no dia a dia? Quais? Com quais materiais eram feitos/fabricados?

Quais desafios que enfrentavam no cotidiano?

ANEXO V - Atividade postada no blog



Lendo o mapa, o que vocês descobrem?

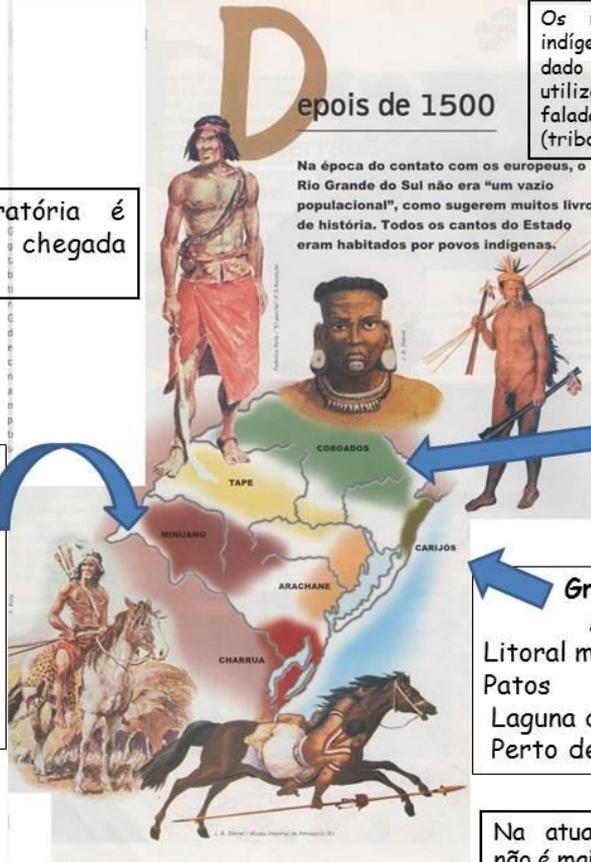
ANEXO W - Os indígenas nomeados pelos colonizadores



Data: ____/____/____

A 3ª. Onda Migratória é caracterizada pela chegada dos colonizadores.

Grupo dos Pampeanos ou Pampianos
Sul do RS e Uruguai
Algumas tribos:
Minuanos
Charruas



Depois de 1500

Na época do contato com os europeus, o Rio Grande do Sul não era "um vazio populacional", como sugerem muitos livros de história. Todos os cantos do Estado eram habitados por povos indígenas.

Os nomes de muitos grupos indígenas (tribos) passou a ser dado pelos colonizadores, utilizando, muitas vezes, a língua falada para criar esse grupos (tribos).

Grupo dos Gês/Jês
Em "Cima da Serra" / Planalto
Algumas tribos:
Guaianases,
Ibiraiaras,
Kaingang
Botocudos, Coroados.

Grupo dos Guaranis
Algumas tribos:
Litoral marítimo: Carijós e Patos
Laguna dos Patos: Arachanes
Perto de grandes rios: Tapes

Na atualidade essa distribuição não é mais assim...

ANEXO X - Linha de tempo: primeiros seres humanos no RS

 CEAT VALOR EM EDUCAÇÃO	COLÉGIO EVANGÉLICO ALBERTO TORRES	 ROR-SINODAL de Educação	Estudos Geográficos e Históricos Prof. ^a Denise Wildner Theves Nome: _____ 5 ^a série " ____ " DATA: _____
--	--	--	---

LINHA DE TEMPO DE ACONTECIMENTOS IMPORTANTES DA OCUPAÇÃO DAS TERRAS DO RS

