

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

ALEX SOARES DE OLIVEIRA

**O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A LITERATURA INFANTIL:
EXPLORAÇÕES A PARTIR DE PERCURSOS DIDÁTICOS
ELABORADOS POR DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**IRATI
2024**

ALEX SOARES DE OLIVEIRA

O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A LITERATURA INFANTIL: EXPLORAÇÕES A
PARTIR DE PERCURSOS DIDÁTICOS ELABORADOS POR DOCENTES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon.

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

O48p

Oliveira, Alex Soares de

O pensamento geográfico e a literatura infantil: explorações a partir de percursos didáticos elaborados por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Alex Soares de Oliveira. -- Irati, 2024.

xiv, 154f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2024.

Orientador: Daniel Luiz Stefenon

Banca examinadora: Daniel Luiz Stefenon, Paula Cristiane Strina Juliasz, Cibele Krause Lemke

Bibliografia

1. Geografia nos anos iniciais. 2. Literatura. 3. Pensamento geográfico.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



TERMO DE APROVAÇÃO

ALEX SOARES DE OLIVEIRA

"O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A LITERATURA INFANTIL: EXPLORAÇÕES A
PARTIR DE PERCURSOS DIDÁTICOS ELABORADOS POR DOCENTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada em 05/04/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Paula Cristiane Strina Juliasz
(Membro Titular/USP)

Prof.^a Dr.^a Cibele Krause Lemke
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carlí – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

Correspondência Interna 219/2024. Assinatura Simples realizada por: Daniel Luiz Stefenon (XXX.832.129-XX) em 09/04/2024 11:03, Cibele Krause Lemke (XXX.246.000-XX) em 09/04/2024 14:03 Local: UNICE/DELE, Paula Cristiane Strina Juliasz (XXX.529.638-XX) em 15/04/2024 12:47. Inserido ao documento 796.260 por: Diana Janice Padilha em: 09/04/2024 09:46. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no



ePROTOCOLO

Correspondência Interna 219/2024.

Documento: **TermodeAprovacao.pdf.**

Assinatura Simples realizada por: **Daniel Luiz Stefenon (XXX.832.129-XX)** em 09/04/2024 11:03, **Cibele Krause Lemke (XXX.246.000-XX)** em 09/04/2024 14:03 Local: UNICE/I/DELE, **Paula Cristiane Strina Juliasz (XXX.529.638-XX)** em 15/04/2024 12:47.

Inserido ao documento **796.260** por: **Diana Janice Padilha** em: 09/04/2024 09:46.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
1463544e7a74c71587e798c633dfaabf.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* por me conceder o dom da vida, o discernimento necessário para tomar as decisões certas, a resiliência para recomeçar e a perseverança para não desistir.

Agradeço a minha *família*, minha *mãe*, meu *pai*, meu *irmão* e minha *irmã*, que sempre me incentivaram a estudar e compreenderam minhas ausências ao longo deste processo. Vocês foram, são e continuarão sendo meu alicerce!

Agradeço ao meu sobrinho *Felipe* e minha afilhada *Luiza*. Vocês dois despertam o que há de melhor em mim!

Agradeço a minha amiga *Cleusa*, ex-professora e hoje colega de trabalho. Obrigado por cultivar esta amizade sincera e verdadeira comigo. Foi você quem eu procurei nas horas mais difíceis para desabafar e foi com você que ouvi os melhores conselhos para tomar decisões importantes em minha vida. Que nossa amizade perdure ao longo dos anos!

Agradeço as minhas amigas e colegas de graduação *Helen*, *Nicole* e *Samara*. Vocês são as irmãs que a Geografia me deu. Obrigado pelo companheirismo de sempre e por estarem ao meu lado. Juntos, formamos um belo grupo de amigos!

Agradeço a minha querida amiga *Elis* com quem dividi minhas angústias. Você me compreendeu e me ajudou no momento mais cansativo da pesquisa. Obrigado pelos incentivos, pelas palavras certas e por me ouvir!

Agradeço ao meu orientador, *Prof. Dr. Daniel*, exímio professor que tive a honra de conhecer em 2018 na graduação. Obrigado pela parceria ao longo dos últimos anos, pela paciência, por acreditar no meu potencial e, principalmente, por me ajudar nos momentos difíceis. Gratidão eterna, *professor Daniel!*

Agradeço à *Profa. Dra. Cibele* e *Profa. Dra. Paula* que prontamente aceitaram o convite para compor a minha banca. Agradeço por todas as contribuições e apontamentos realizados, os quais foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa e aprimoramento da dissertação. Muito obrigado!

Agradeço aos meus *colegas da 11ª turma do Mestrado em Educação*, especialmente minhas amigas *Jaqueline e Paloma* com quem compartilhei conquistas e angústias. Graças a vocês o processo tornou-se mais leve. Serei eternamente grato a vocês duas por fazerem parte da minha vida!

Agradeço às *professoras participantes* que, de bom grado, aceitaram o desafio de colaborar com a minha pesquisa, dedicando tempo e estudo para participar das oficinas pedagógicas e escrever os percursos didáticos. Sem vocês não haveria pesquisa, não haveria coleta de dados, não haveria dissertação. Não tenho palavras para expressar o quão grato sou a vocês três. Gratidão!

Agradeço à *Secretaria Municipal de Educação de Irati* e à *diretora Ana* que consentiram com a realização da pesquisa na *Escola Municipal do Campo Rosa Zarpelon*. MUITÍSSIMO obrigado!

Agradeço aos meus professores da pós-graduação, com os quais aprendi o verdadeiro significado da pesquisa em Educação. Um agradecimento especial à *Profa. Dra. Aliandra*, professora da disciplina de *Seminários de Pesquisa em Educação*. Com suas aulas magníficas eu pude aprofundar e delimitar o meu projeto de pesquisa. Obrigado por ser fonte de inspiração!

Agradeço a minha querida *Profa. Dra. Wanda* que gentilmente me acolheu para desenvolver o estágio de docência. Com seus conhecimentos e sua experiência eu ressignifiquei minha docência. Obrigado por tudo, *professora Wanda!*

Agradeço à *Profa. Íria* com quem cursei três semestres de espanhol e que muito me ajudou a ser aprovado no exame de proficiência em língua estrangeira. Obrigado!

Agradeço ao *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, agência Irati/PR, notável instituição em que trabalhei por mais de um ano como agente de pesquisas e mapeamento. Gratidão ao meu ex-chefe, *Pedroso*, que permitiu a minha ausência no trabalho para cursar as disciplinas do mestrado. Também não posso deixar de agradecer minhas amigas *Vanderleia e Sarita* com quem compartilhei bons momentos realizando pesquisas.

Agradeço ao *Programa de Pós-Graduação em Educação* e seu *colegiado de professores* que, arduamente, trabalham pelo desenvolvimento e pela qualidade da pós-graduação. Obrigado *PPGE!*

Por fim, não poderia deixar de agradecer a *Universidade Estadual do Centro-Oeste*, nossa querida *Unicentro*, instituição de renome da qual tenho muito orgulho de fazer parte. A *Unicentro*, pública, gratuita e de qualidade, transformou minha vida. Foi nesta instituição que cursei minha primeira graduação, adquiri conhecimento, participei de palestras e eventos, aprendi novos idiomas, fiz amigos, conheci excelentes professores e, agora, concluo o *Mestrado em Educação*. Obrigado *Unicentro!* Viva a *Unicentro!*

“Pois sabemos que a tribulação produz a paciência, a paciência prova a fidelidade e a fidelidade, comprovada, produz a esperança. E a esperança não engana.”

Romanos 5,4-5

“Se alguém pensa que sabe alguma coisa, ainda não conhece nada como convém conhecer.”

1Coríntios 8,2

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	21
2.1. Os caminhos da Geografia nos anos iniciais	21
2.2. Repensando o currículo da Geografia sob a égide dos círculos concêntricos	34
3. GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?	42
3.1. Literatura como linguagem no ensino de Geografia: em direção aos multiletramentos.....	46
4. A GEOGRAFIA EM PENSAMENTO	54
4.1. Pensamento geográfico na Geografia Escolar	66
4.2. O papel do professor na mobilização do pensamento geográfico	70
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	74
5.1. Instrumentos de elaboração dos dados da pesquisa.....	74
5.1.2. Diário de campo.....	79
5.2. As categorias de análise	80
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	84
6.1. Primeira oficina pedagógica	84
6.2. As obras literárias selecionadas para a confecção dos percursos didáticos ..	87
6.3. Descrição dos percursos didáticos à luz das dimensões do pensamento geográfico.....	93
6.3.1. Percurso didático A	96
6.3.2. Percurso didático B	101
6.3.3. Percurso didático C	105
6.4. Avaliação das professoras participantes da pesquisa	110
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
9. ANEXOS	125
Anexo I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Unicentro	125
Anexo II – Termo de concordância da unidade concedente	129
Anexo III – Modelo de termo de assentimento	130
10. APÊNDICES	132
Apêndice I – Slides utilizados nas oficinas pedagógicas	132
Apêndice II – Resumo entregue aos professores participantes	134

Apêndice III – Modelo de percurso didático desenvolvido pelos professores participantes	139
Apêndice IV – Percurso didático A.....	142
Apêndice V – Percurso didático B.....	146
Apêndice VI – Percurso didático C	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese das três etapas do percurso didático.....	77
Quadro 2. Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico.....	80
Quadro 3. Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico.....	81
Quadro 4. Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico.....	82
Quadro 5. Síntese dos conteúdos geográficos elencados pelas professoras para os percursos didáticos.....	94
Quadro 6. Dimensões do pensamento geográfico escolhidas para os percursos didáticos.....	94
Quadro 7. Resumo das atividades desenvolvidas no percurso didático A.....	97
Quadro 8. Resumo das atividades desenvolvidas no percurso didático B.....	102
Quadro 9. Resumo das atividades desenvolvidas no percurso didático C.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Obra literária selecionada pela professora A.....	88
Figura 2. Obra literária selecionada pela professora B.....	89
Figura 3. Obra literária selecionada pela professora C.....	90
Figura 4. Protagonistas da obra “João e Maria em Quadrinhos”	91
Figura 5. Trecho da obra “A raposa e as uvas”	92
Figura 6. Trecho da obra “João e Maria em Quadrinhos”	92
Figura 7. Parreiral retratado na história “A raposa e as uvas”	99
Figura 8. Trecho da obra “O rato do campo e o rato da cidade”	101
Figura 9. Protagonistas da obra “O rato do campo e o rato da cidade”	103
Figura 10. Caminho percorrido na floresta pelos irmãos João e Maria.....	108

OLIVEIRA, Alex Soares de. **O pensamento geográfico e a literatura infantil: explorações a partir de percursos didáticos elaborados por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2024.

RESUMO

Esta investigação configura-se como uma pesquisa participativa, baseada em um trabalho de abordagem qualitativa. O estudo foi realizado na Escola Municipal do Campo Rosa Zarpelon, situada em Irati/Paraná. Através de percursos didáticos elaborados com professores, buscamos analisar quais são as potencialidades e relações entre a literatura e o pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Intentamos avançar no entendimento acerca do papel da Geografia e do pensamento geográfico na formação dos sujeitos escolares e contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que considerem a presença crítica e fundamentada dos saberes geográficos. A elaboração dos dados desta pesquisa ocorreu de modo participativo com três professores atuantes nos anos iniciais. As docentes participaram de duas oficinas pedagógicas e escolheram uma obra literária para, em seguida, escreverem um percurso didático baseado nas três dimensões do pensamento geográfico: conceitos estruturantes, raciocínios e linguagens geográficas. Através dos percursos didáticos foi possível constatar que a literatura infantil possui potencial para ser trabalhada em conjunto com a disciplina de Geografia desde que seja superada a tradição conteudista da Geografia Escolar. Além disso, constatou-se que as professoras cumpriram todas as etapas do percurso didático e desenvolveram aulas embasadas nas três dimensões do pensamento geográfico.

Palavras-chave: Geografia nos anos iniciais; Literatura; Pensamento geográfico.

OLIVEIRA, Alex Soares de. **Geographical thinking and children's literature: explorations based on didactic paths prepared by early elementary school teachers.** 154 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of the Center-West, Irati, 2024.

ABSTRACT

This investigation is a participatory research, in a qualitative approach. The study was carried out at the Municipal School of Campo Rosa Zarpelon, located in Irati/Paraná. We use teaching materials created with teachers, we seek to analyze the potential and relationships between literature and geographic thinking in the early years of Elementary School. We intend to advance the understanding of the role of Geography and geographic thinking in the training of students and contribute to the development of pedagogical practices in the early years of Elementary School that consider the critical and well-founded presence of geographic knowledge. The preparation of data for this research took place in a participatory manner with three teachers working in the initial years. The teachers participated in two pedagogical workshops and chose a literary work to write a teaching resource based on the three dimensions of geographic thinking: structuring concepts, reasoning and geographic languages. Using these didactic paths, it was possible to verify that children's literature has the potential to be worked on in conjunction with the Geography subject as long as the content tradition of School Geography is overcome. Furthermore, it was found that the teachers completed all stages of the teaching path and developed classes based on the three dimensions of geographic thinking.

Keywords: Geography in the early years; Literature; Geographic thinking.

1. INTRODUÇÃO

O problema que orientou a construção desta dissertação de mestrado é fruto de minhas pesquisas anteriores de iniciação científica desenvolvidas durante a graduação em Geografia (licenciatura). Estas pesquisas moldaram meu perfil de pesquisador, inserindo-me no contexto da pesquisa em Educação e, particularmente, no ensino de Geografia.

Cabe ressaltar que as investigações, anteriormente mencionadas, estavam relacionadas com meu cotidiano de trabalho docente, uma vez que fui estagiário em uma escola municipal da zona rural de Irati/Paraná. Esta experiência proporcionou uma imersão nos desafios da escola pública e, mais do que isso, o primeiro contato com a docência da disciplina de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda na minha trajetória profissional, atuei como Agente de Pesquisas e Mapeamento pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde pude conhecer a realidade econômica, social e também educacional dos municípios ao redor de Irati/PR. Também fui professor concursado pela Prefeitura Municipal de Fernandes Pinheiro, emprego no qual fui regente de uma turma de 3º ano e lecionei a disciplina de Geografia.

Atualmente, atuo na rede básica de ensino como professor efetivo na Prefeitura Municipal de Irati com uma turma de Educação Infantil V em uma escola da zona rural. Neste caso não há a disciplina específica de Geografia, mas no currículo há algumas habilidades e competências que envolvem noções espaciais e geográficas.

Também sou professor concursado pela Prefeitura Municipal de Imbituva. Nesta última, trabalho como professor de hora-atividade lecionando, inclusive, a disciplina de Geografia, em uma escola multisseriada da zona rural.

Nos dois casos são experiências que me proporcionam uma imersão no contexto educacional atual, especialmente o rural, vivendo na prática os desafios inerentes ao ser docente. Para além disso, posso atuar diretamente com meu objeto de estudo (a Geografia nos anos iniciais), ressignificando práticas e saberes.

A partir dessas vivências como professor de Geografia no Ensino Fundamental I, notei algumas dificuldades que esta disciplina encontra para se inserir na referida etapa de escolarização. O primeiro percalço é a carência na formação inicial dos

docentes que lecionam a Geografia; o segundo diz respeito à falta de espaço no currículo, arrebatado pela ênfase nos componentes da alfabetização linguística e matemática; e o terceiro relaciona-se com a preponderância do ensino pautado nos auspícios da memorização, despindo, assim, a Geografia, de seus instrumentos fundamentais, como o uso de mapas, atlas e bússolas, enfim, a linguagem cartográfica.

Todas essas dificuldades instigaram-me a pesquisar sobre como a Geografia pode ser inserida de maneira adequada no contexto dos anos iniciais, respeitando as particularidades do trabalho com crianças, mas sem descaracterizar a Geografia enquanto saber disciplinar formador.

Sendo assim, desenvolvi nos anos de 2018 e 2019 a pesquisa intitulada “O uso de materiais didático-cartográficos e a alfabetização geográfica nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, que possuía o objetivo de desenvolver e aplicar materiais cartográficos aliados aos modos de raciocínio do pensamento espacial¹.

Já a segunda pesquisa, realizada entre os anos de 2019 e 2020, intitulada “Os círculos concêntricos e o currículo da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções de professores da rede municipal de educação de Irati/PR”, debruçou-se aos aspectos curriculares da Geografia nos anos iniciais, especialmente sobre o formato do currículo pautado nos círculos concêntricos. Para além disso, averigui como o ensino ocorre na prática do professor e também quais os direcionamentos que a Geografia tomou com a adoção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, notei uma evidente contradição entre a bibliografia que se debruça ao estudo dos círculos concêntricos e a verdadeira prática pedagógica dos docentes, provavelmente oriunda de uma falta de diálogo e aproximação entre o que o conhecimento científico produz e o que realmente é utilizado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Com essas pesquisas de nível inicial compreendi e refleti sobre o papel que a Geografia desempenha nos anos iniciais. Enquanto não estiver claro o seu grande potencial e suas respectivas contribuições, ela pode correr o risco de ser deixada de lado, privando os estudantes do contato com um conjunto de saberes que são essenciais ao seu entendimento do mundo de forma crítica e contextualizada.

¹ Esta pesquisa foi premiada com o primeiro lugar de menção honrosa na categoria de Ciências Humanas, no contexto do XXVIII Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), no ano de 2019.

Na continuidade desta trajetória de investigação envolvendo a Geografia nos anos iniciais, nesta pesquisa de mestrado meu intuito é entender como a literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento geográfico, ou seja, a maneira específica de ver e interpretar o mundo pela lente geográfica.

A escolha da literatura como balizadora da investigação também é fruto da minha experiência em sala de aula. Sempre procurei trabalhar conteúdos geográficos com esta linguagem, já que o aprendizado na infância exige particularidades.

Sendo assim, a pergunta basilar, ou seja, o questionamento central desta pesquisa é como a literatura infantil pode ser uma linguagem mediadora no desenvolvimento do pensamento geográfico com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral da investigação aqui apresentada é explorar dimensões relacionadas ao pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de percursos didáticos elaborados por professores a partir de obras de literatura infantil.

Constituem-se como objetivos específicos desta investigação: construir e analisar percursos didáticos em caráter colaborativo com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a exploração de práticas pedagógicas interdisciplinares a partir da literatura; avançar no entendimento sobre o papel da Geografia e do pensamento geográfico na formação dos sujeitos escolares; e contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que considerem a presença crítica e fundamentada dos saberes geográficos.

A presente pesquisa é construída a partir da intersecção de três campos de interesse. O primeiro deles é a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta etapa da escolarização é marcada por muitas particularidades como, por exemplo, a formação inicial dos professores (licenciados em Pedagogia e não em Geografia, especificamente), a dependência dos livros didáticos, a preponderância dos componentes curriculares ligados à alfabetização linguística e matemática, em detrimento da disciplina de Geografia no currículo, entre outras (Lesann, 2009).

O segundo campo de interesse é a literatura infantil, uma linguagem que é própria da infância e que dialoga e estimula a imaginação e a criatividade da criança. Por fim, o terceiro desses campos é o pensamento geográfico, uma forma

específica de pensar para interpretar o mundo sob os auspícios da lente geográfica. Tais campos serão melhor detalhados e discutidos ao longo das seções que delimitam o marco teórico desta investigação.

Para tanto, como será explicitado posteriormente, a metodologia de pesquisa consistirá na criação de percursos didáticos (Cavalcanti, 2019) por professores da rede municipal de Irati/Paraná. Para a elaboração de tais percursos, os docentes terão como ponto de partida uma obra literária infantil de sua escolha. Desse modo, intenta-se analisar se a literatura infantil, por meio dos percursos didáticos elaborados pelos docentes, possibilita a promoção de estratégias para o estímulo de modos de pensar geográficos.

Esta dissertação divide-se em sete seções, sendo a primeira delas a introdução. A segunda seção procura contextualizar a Geografia, enquanto disciplina do currículo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discorreremos acerca das especificidades do ensino de Geografia para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ponderamos sobre o espaço que a ciência geográfica ocupa no currículo e a importância de ensinar partindo do lugar de vivência da criança (Callai, 2009). Também problematizamos a perspectiva de organização do currículo sob a égide dos círculos concêntricos, buscando trazer elementos que possam contribuir para a ultrapassagem das lógicas únicas de se estruturar os sequenciamentos didáticos nas aulas (Straforini, 2001).

Na terceira seção procuramos demonstrar como a Geografia e a literatura podem se relacionar na construção de um conhecimento significativo nas aulas de Geografia. Para tanto, nos embasamos em autores como Brosseau (2007); Corrêa e Rosendahl (2007); Gomes (2017); Marandola Jr. e Gratão (2010); Monteiro (2002) que tratam da relação profícua que pode ser estabelecida entre a ciência geográfica e a linguagem literária que, em uma análise superficial, parecem não convergir. Outro assunto abordado nesta seção é o uso da literatura como um recurso didático aliado no desenvolvimento de formas de pensar geográficas.

A quarta seção é destinada à clarificação do conceito de pensamento geográfico e do próprio objeto de estudo da Geografia. A principal referência bibliográfica utilizada é Cavalcanti (2019), pois concorda-se com a autora em sua preferência pelo termo pensamento geográfico e não raciocínio geográfico. Mais

do que isso, buscamos justificar nossa escolha teórica e metodológica quanto aos estudos do pensamento geográfico.

Na quinta seção são delimitados os instrumentos metodológicos para a elaboração dos dados, descrevendo a proposta de construção dos percursos didáticos com os docentes participantes.

A sexta seção é reservada aos resultados da pesquisa, na qual são descritos e analisados os percursos didáticos elaborados pelos professores buscando elementos que mobilizam o pensamento geográfico. Também são consideradas as obras literárias selecionadas, bem como as oficinas pedagógicas que deram o suporte para a elaboração dos percursos didáticos. A sétima e última seção é destinada às considerações finais. A seguir, encontra-se o capítulo da dissertação que trata da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo trata da presença da Geografia na primeira etapa da escolarização básica – os anos iniciais do Ensino Fundamental. É feito um breve resgate histórico de como a Geografia introduziu-se no currículo oficial para, em seguida, tratar de algumas especificidades concernentes à Geografia. Desse modo, discutimos os conceitos fundamentais da Geografia nesta etapa da educação básica e problematizamos a ênfase dada aos componentes de alfabetização linguística e matemática. A última parte do capítulo trata dos círculos concêntricos na organização do currículo de Geografia para crianças.

2.1. Os caminhos da Geografia nos anos iniciais

A Geografia nem sempre fez parte desta etapa da educação básica. Foi após a Reforma Capanema que a Geografia passou a integrar o currículo do ensino primário nas escolas brasileiras.

O ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário no País a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, conhecida como Reforma Capanema. Até aquele ano, a Geografia fazia parte desse nível de escolaridade de forma indireta, pois os conteúdos geográficos eram estudados em textos dos livros didáticos que os professores selecionavam. Os dados geográficos eram apresentados de forma descritiva, com a predominância do enciclopedismo e da descontextualização (Marques, 2008, p. 203).

No período militar a Geografia articulava-se com a História na disciplina denominada Educação Moral e Cívica (EMC) e, posteriormente, na de Estudos Sociais. Destarte, por muito tempo a Geografia foi descaracterizada de seu modo específico de pensar o mundo pelo viés geográfico. Esta herança militar só foi revertida com a redemocratização, nos anos 1980, e com as reformas curriculares da década de 1990, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Diante de muitas reivindicações e discussões, em 1979, o Conselho Federal de Educação cede e dá o sinal verde para que Geografia e História voltem a ser ensinadas separadamente. Assim, na década de 80 aconteceu a reintrodução dessas disciplinas nas classes de 5ª a 8ª séries. Quanto às primeiras séries do Ensino Fundamental não houve modificações, o que só

veio a acontecer na década de 90, com a aprovação da nova LDB n.9394/96 em 20 de dezembro de 1996, em substituição às leis nº 4.024/61, nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Em 14 de junho de 1993, por meio da lei nº 8.663, foi revogado o decreto-lei nº 869/69, que incluía a EMC nas escolas, mas somente com a publicação dos PCNs é que de fato a Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ter espaço legal no currículo escolar (Marques, 2008, p. 207).

A dissolução da disciplina de Estudos Sociais deixou uma lacuna nos anos iniciais quanto aos conteúdos geográficos. Os professores desta etapa ficaram sem entender as novas propostas curriculares e seguiram por dois caminhos diferentes. O primeiro continuou ensinando Geografia juntamente com a História, assim como era na já extinta disciplina de Estudos Sociais. O outro apoiou-se nos manuais didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de garantir um ensino de Geografia mais consistente, contudo, sem levar em conta a faixa etária das crianças (Lastória; Fernandes, 2012). Comum aos dois grupos de professores foi a dificuldade tanto na adequação da linguagem como na compreensão das noções geográficas inerentes às primeiras séries.

A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui algumas particularidades inerentes a essa etapa de escolarização. Como trata-se de crianças na faixa etária de 06 anos a 10 anos é necessário um cuidado especial no trabalho com os conteúdos geográficos ao modo de pensar infantil. As práticas de aprendizagem e ensino em Geografia nos anos iniciais

devem proporcionar um ambiente propício para as interações com o ambiente e com as demais crianças e adultos. Neste sentido é de fundamental importância o planejamento e a disposição dos materiais no ambiente para que ele se torne um ambiente acolhedor e adequado para o desenvolvimento e interação das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem significativa (Farias, 2021, p. 56).

Entendemos que a infância é objeto de investigação em vários campos do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a sociologia, pois a noção de criança sofre transformações ao longo da história. Assim, compreendemos que a criança é um sujeito de direito e que não pode ser tomada como mera evolução biológica (Juliasz, 2017).

Compreender que a infância é diferente em cada cultura, sociedade e época é tomá-la como um constructo social e histórico, aspecto fundamental para ser considerado pelas pesquisas que tomam a criança enquanto sujeito [...] A criança é valorizada como sujeito dinâmico, ativo, em atividade, e que tem

respostas inesperadas ao meio posto pelo adulto, e a cultura é um fator a ser considerado para compreender o desenvolvimento humano (Juliasz, 2017, p. 131-133).

Concordamos com Smolka (2002) acerca das mudanças ocorridas no século XXI que afetam a infância nos dias atuais. A globalização, a industrialização, a informatização, a virtualização, a hiper-racionalização do tempo, tudo isso interfere nas condições de existência de nossa sociedade, especialmente para as crianças.

É nessa ambiência que as crianças de hoje nascem e vivem. É nessas práticas que elas estão imersas. É dessas práticas que elas participam. De diferentes modos, em diferentes posições, vão se apropriando das formas de pensar, de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas (Smolka, 2002, p. 122).

A infância é crucial para o desenvolvimento da criança, o qual deve ser integral, amplo, perpassando pela esfera física, cognitiva, emocional e social do indivíduo. Nesse contexto, a Geografia corrobora com o desenvolvimento infantil, pois

durante a infância, a criança toma consciência de seu corpo como parte de um espaço maior e passa a se localizar e a se orientar a partir de referenciais. Isso porque as orientações espaciais como direita/esquerda, frente/atrás e em cima/embaixo, partem dos referenciais de seu corpo e seu deslocamento no espaço, o que remete à relação estreita entre espaço-corpo e espaço-ambiente. Estas orientações básicas e suas formas de representação, seja por gestos, brincadeiras, desenhos e maquetes, podem ser desenvolvidas por meio de atividades com intencionalidade (Juliasz, 2017, p. 138).

Nesse sentido, na metodologia do docente deve ser primordial o uso de diversas linguagens, como a literária, musical, cartográfica, fotográfica etc., visando à construção de práticas que sejam pertinentes ao universo das vivências das crianças. Como exemplo, podemos citar o uso de maquetes, croquis, mapas mentais, entre outras ferramentas, sem descartar a possibilidade de estudos de campo em assuntos que tratem de geologia, geomorfologia, climatologia, urbanização, entre outros.

Dentre as linguagens, a cartográfica merece destaque, pois para a Geografia

[...] a cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno. Tanto para uso cotidiano como para o científico, a figura cartográfica tem, a princípio, uma função prática. Ela serve como instrumento de conhecimento, domínio e controle de um território [...] O aluno precisa ser preparado para “ler” representações cartográficas. Só lê mapas quem aprendeu a construí-los. A cartografia, originalmente, é um instrumento usado para organizar a vida do cotidiano, no entanto, tornou-se uma técnica para dominação dos territórios

e das populações [...] O fundamental no ensino da geografia é que o aluno/cidadão aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, isto é, decodificá-la, transpondo suas informações para o uso do cotidiano (Castrogiovanni, 2009, p. 38 – 39).

A cartografia escolar desempenha o papel de criar condições para identificar os fenômenos geográficos que estão representados. Esta linguagem contribui para que a criança entenda o lugar onde vive quando é tomada como uma mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

A linguagem cartográfica como mediação no processo de ensino e de aprendizagem está associada a forma, ou seja, o como ensinar os objetos e fenômenos geográficos, neste sentido, é um procedimento metodológico que estimula o raciocínio geográfico, especializando os conteúdos (Castellar; Juliasz, 2017, p. 167).

Isto posto, podemos nos perguntar: o que realmente precisa ser ensinado nos anos iniciais quando se trata da disciplina de Geografia? Para esta pergunta bastante abrangente, Lesann (2009) aponta um caminho.

O domínio de competências de cunho geográfico passa pela mobilização das habilidades em reconhecer elementos espaciais, identificar esses elementos, ordená-los, classificá-los, compará-los a padrões conhecidos; reconhecer o modelo ao qual correspondem; verificar sua distribuição, repartição, amplitude, organização, intensidade; reconhecer os processos naturais e antrópicos que levaram a um determinado elemento espacial a apresentar um aspecto específico, no momento, assim como sua evolução no tempo; desenvolver análises espaciais e temporais em escalas diversas. *Portanto, o que precisa ser trabalhado no Ensino Fundamental I, é a capacidade de desenvolver um raciocínio, baseado em percepções, e um entendimento de realidades espaciais* (Lesann, 2009, p. 29, grifos nossos).

Nota-se que a autora se envereda para o desenvolvimento do pensamento geográfico como uma síntese de tudo o que precisa ser ensinado na Geografia do Ensino Fundamental I². Contudo, para não cairmos no erro de demasiada abstração neste esforço de definição do que deve ser essencial aos anos iniciais, precisamos buscar exemplos cotidianos do uso desse referido raciocínio baseado em percepções espaciais. Tal capacidade pode auxiliar, por exemplo, na escolha de um lugar em um ônibus para não se sentar do lado que pega sol em um dia quente.

² A discussão sobre pensamento geográfico dar-se-á no capítulo 4.

A execução desta simples tarefa (escolher o melhor lugar para sentar no ônibus) envolve o domínio de algumas habilidades que são geográficas e que podem ser ensinadas na escola; dentre elas destacam-se a orientação relativa à realidade e a um objeto específico, o ônibus, e o entendimento do percurso aparente do sol ao longo do dia. Há uma vasta lista de exemplos semelhantes como comprar uma casa com o melhor conforto térmico ou escolher a melhor estação do ano para viajar a um determinado lugar (Lesann, 2009).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador em escala nacional, traz como fundamental à Geografia dos anos iniciais o trabalho com o conceito de lugar e os demais conceitos fundantes da Geografia.

A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais. Essas noções são fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Mas o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise. De maneira geral, na abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo (Brasil, 2018, p. 368).

Além disso, a BNCC coloca como primordial considerar o que as crianças já aprenderam na Educação Infantil, etapa da escolarização anterior aos anos iniciais, bem como articular os saberes geográficos com outras áreas do conhecimento, corroborando no processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. As crianças aprendem seu lugar no mundo quando compreendem a localização dos objetos e das pessoas no mundo (Brasil, 2018).

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sublimam-se quatro conceitos fundantes da Geografia: espaço, tempo, escala e representação. A articulação de tais conceitos garante a aquisição de competências em Geografia. A falta dessa gama conceitual como ponto de partida para o ensino de Geografia pode acarretar na desfiguração deste saber no repertório de conhecimentos do estudante.

A ausência de um desses conceitos – ou mesmo a sua apreensão deficitária – compromete a qualidade do raciocínio global, de síntese e de generalização essenciais à autonomia pretendida. Por outro lado, o entendimento dos processos e a aquisição operatória de habilidades cognitivas não devem ser

realizadas, meramente, a partir da memorização. Uma noção *memorizada* pode, ao longo do tempo, ser esquecida, ao passo que uma noção *entendida* será reconstituída pelo aluno diante de uma situação-problema por meio do raciocínio lógico. A necessidade de uma lógica de construção dos conceitos fundantes da Geografia é, acima de tudo, imprescindível. O desrespeito dessa lógica de construção impossibilita ao aluno a aquisição de autonomia do raciocínio geográfico (Lesann, 2009, p. 43, grifos da autora).

Já Castrogiovanni (2009), sustenta a argumentação de que o crucial nesta etapa da escolarização orbita em torno do binômio espaço-tempo. Tanto as noções espaciais como as temporais não podem ser apenas do ponto de vista estrutural, ou seja, do visível; é necessária a provocação dos porquês, para quem, como, quando, para quê. Novamente, deve-se primar pela contextualização com a vida cotidiana.

Em síntese, nos primeiros anos da escolarização deve-se trabalhar com a ideia da alfabetização em 'estudos sociais', incluindo-se aí a valorização do espaço e do tempo vivenciados. Já a 'alfabetização temporal' deve ser entendida como a construção das noções temporais, a quantificação do tempo, a representação das categorias passado, presente e futuro e a caracterização de épocas. Não se deve limitar tais estudos ao espaço e tempo próximos, mas, sempre que possível, lidar com movimentos amplos (Castrogiovanni, 2009, p. 14).

Em contrapartida, Callai (2009) escolhe como principal aos anos iniciais na Geografia a primazia do estudo do lugar. Esta categoria é muito importante na medida em que possibilita a construção da identidade do próprio educando e que possibilita a compreensão do espaço geográfico; significa entender o que acontece no espaço onde se vive. Além disso, o lugar é a materialização das relações sociais da globalização; a escala local traz, imbricado consigo, a escala global. E assim a compreensão do mundo atual está ligada, diretamente, com a dimensão do local, ou seja, do lugar (Santos, 1996).

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo. Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente [...] Estudar o lugar, portanto, passa a ser um desafio constante para as nossas aulas de geografia (Callai, 2009, p. 84 – 85).

No estudo do lugar é possível explorar sua identidade, partindo dos valores e crenças que as pessoas que ali habitam incutem no espaço, transformando-o em lugar. Sendo assim, o lugar, no ensino de Geografia, abre margem para outros estudos, muitas vezes transdisciplinares, como a cultura e a história do lugar. Mais do que isso, o lugar é também um espaço de oposição à hegemonização da globalização e do capitalismo. Proporcionar o conhecimento do lugar no qual o estudante vive é fazê-lo compreender quais são os processos de exclusão e de seletividade que cercam este espaço.

[...] estudar o lugar, como contrapartida ao movimento de homogeneização produzido pela mídia e pela ação concreta das grandes empresas, pode ser interessante por dois motivos. Primeiro, pelo fato de que, mesmo em um mundo globalizado, as ideias universais só se concretizam nos lugares, e não no global, no geral. Depois, porque assim se pode perceber que nossa ação pode ser efetiva e eficaz, dependendo do jogo de forças em que se insere, e que os homens podem não ser apenas cobaias ou partes de uma estrutura na qual não têm o direito de pensar e de tomar atitudes que lhes pareçam adequadas. Ao se reconhecer o lugar como parte de nossa vida, como um dado que nos permite criar uma identidade e termos a ideia de pertencimento, será possível agir para o grupo, e não apenas para servir a interesses externos (Callai, 2005, p. 242).

O princípio maior da Geografia é a localização dos fenômenos, dos lugares e a articulação das condições e conexões entre os lugares. Tal ideia permite pensar sobre o nosso lugar, o lugar que ocupamos no mundo. Conhecer os lugares possibilita compreender como as pessoas vivem e quais relações conchavam com os seus lugares. De tal modo,

podemos relacionar onde estamos no tempo e no espaço, considerando as diferentes variáveis geográficas de ordem física e humana e isso é fundamental para as crianças compreenderem seu lugar e os das pessoas, bem como a dinâmica desses lugares. Desenvolver atividades em sala de aula nessa perspectiva possibilita reflexões da diversidade e da formação cidadã (Castellar; Juliasz, 2017, p. 166 - 167).

Outra preocupação nesta etapa da escolarização é o público infantil, as crianças. Precisamos ter em mente a seguinte pergunta: para quem ensinar? Os estudantes dos anos iniciais possuem especificidades devido a sua faixa etária. Sendo assim, é imperativo ensinar partindo da realidade vivida do estudante, considerando sua bagagem cultural e histórica e sua percepção de mundo. Para tanto, é possível até mesmo ter como ponto de partida o próprio corpo da criança como, por exemplo,

na construção do conceito de orientação. Uma atividade muito interessante que pode ser desenvolvida nos anos iniciais, sugerida por Almeida e Passini (2010, p. 47) é o mapeamento do próprio corpo, pois a criança aprimora sua lateralidade e toma consciência de sua estatura, dos lados de seu corpo e da posição de seus membros. “Ao representá-los terá necessidade de se utilizar de procedimentos de mapeador – generalizar, observar a proporcionalidade, selecionar elementos mais significativos – para que a representação não perca a característica de sua imagem”.

É necessário partir da realidade do aluno, do que está mais próximo, ou foi vivenciado por ele, portanto, daquilo que se tornou concreto, para efetivar a construção dos conceitos fundantes de espaço e de escala. É de extrema importância o professor lembrar que o aluno, no Ensino Infantil e no 1º ano, tem a percepção espacial centrada em si, isso é, egocêntrica (Lesann, 2009, p. 40).

O professor pode dialogar com os conhecimentos do cotidiano do educando. Por isso, tais conhecimentos são o ponto de partida e não o ponto de chegada; parte-se daquilo que ele considera como válido para avançar em níveis mais elaborados de raciocínio. A escola desempenha este papel de mediação do científico com o senso comum.

[...] o conhecimento cotidiano deve ser valorizado nas situações de ensino formal, pois há forte tendência, por parte de alguns professores, de minimizar ou mesmo ignorar os conhecimentos prévios dos alunos nas situações de ensino. É cada vez mais essencial dialogar com esses saberes para que o conhecimento seja reestruturado cognitivamente pelos alunos com base nos referenciais científicos que são apresentados nas situações de sala de aula. Ao entrar na sala de aula, eles trazem concepções prévias e teorias implícitas capazes de explicar os mais variados fenômenos naturais e sociais. Caberá à escola alterar essas redes de conceitos, muitas vezes já consolidadas (Guerrero, 2012, p. 11).

Num esforço de exemplificação poderíamos citar o caso do conceito de árvore. Quando o professor trabalha com este conceito no conteúdo geográfico de biomas ele precisa considerar o que o aluno vivencia em seu cotidiano sobre o conceito de árvore. No caso brasileiro, o estudante pode ter como referência uma exuberante castanheira da Amazônia, uma árvore retorcida do Cerrado, uma cactácea xerófila da Caatinga ou um pinheiro da região sul brasileira (Lesann, 2009). Por isso a necessidade de contextualização com os conhecimentos vividos em cada realidade.

Em uma perspectiva teórica semelhante, Castrogiovanni (2009) defende que ainda há pouca aproximação da escola com a vida. De um lado está a escola,

homogênea e monótona, que não é atraente frente ao mundo contemporâneo e que, por vezes, não obtém sucesso na tarefa de explicar e textualizar as novas leituras da vida. Do outro lado está a vida, cheia de mistérios, desejos, emoções e fantasias.

A Geografia ensinada nos anos iniciais não pode ser um conhecimento neutro, acadêmico e sem ligação com o cotidiano dos discentes; um saber distante da vida real é um saber inútil. Essa Geografia tradicional não pode ser ensinada em nenhuma etapa da escolarização básica e muito menos no Ensino Fundamental I, responsável por construir as primeiras noções geográficas da criança.

A bibliografia da Geografia nos anos iniciais recomenda que a abordagem de conteúdos geográficos parta sempre do espaço vivido da criança (Almeida, Passini, 2010; Callai, 2009; Castrogiovanni, 2009; Guerrero, 2012; Lesann, 2009; Kaercher, 2009). Para tanto, uma das alternativas bastante frutífera é dar visibilidade à escala do município no desenvolvimento de conceitos geográficos.

O município é um recorte espacial próximo do aluno e que permite ser observado. Castrogiovanni (2009, p. 63) sugere que “a leitura da organização do espaço deve ser iniciada pelos espaços conhecidos dos alunos. O conteúdo dessa leitura é a própria sociedade em que eles atuam e revela como a sociedade divide o seu espaço”. Tais espaços mencionados pelo autor ocorrem na escala mais próxima do estudante, ou seja, a cidade, o município.

Não obstante, o acesso a informações junto a órgãos públicos, moradores antigos ou comerciantes, para uma pesquisa, por exemplo, é certamente mais fácil do que na esfera estadual ou federal. Além disso, o trabalho com a escala municipal também facilita o trabalho do professor que não é especialista na ciência geográfica.

O espaço municipal torna-se um laboratório onde o aluno aprende a pesquisar. Para estudar um estado ou o Brasil, é necessário recorrer a livros, a documentos secundários (produzidos por terceiros) e a dados estatísticos. Raramente o professor do Ensino Fundamental I tem tempo e formação para organizar um trabalho de pesquisa e acaba ‘dando aula’ sobre ‘conteúdos’ que não domina, transmitindo, muitas vezes, informações errôneas que perduram na mente do aluno. Com frequência, professores do Ensino Fundamental II trazem depoimentos sobre conceitos geográficos deturpados, adquiridos por aprendizado nos anos anteriores e recorrentes nos trabalhos de seus alunos. Modificar conhecimentos errôneos é uma tarefa difícil e complicada. Conhecimentos anteriores têm mais peso que novos e por isso as pessoas têm dificuldade em reconhecer que seus conhecimentos estão errados (Lesann, 2009, p. 67).

Todavia, devemos ter precaução para não aprisionar a criança somente na escala local. Boa parte dos fenômenos que atingem o lugar são consequência de processos mais amplos que ocorrem na escala nacional ou mundial³. “O problema não está no fato de partir da realidade da criança, mas sim, no conceito que se tem dessa realidade, da sua escala explicativa” (Straforini, 2001, p. 50). É papel do educador fazer o devido equilíbrio na abordagem dos conteúdos geográficos.

Da mesma forma que a criança vai se desenvolvendo e ampliando sua capacidade cognitiva, o currículo deve avançar gradualmente em níveis diferenciados de dificuldade. Busca-se respeitar, ao mesmo tempo, o estudante e a matéria a ser apreendida. Cabe à equipe pedagógica fazer essa adequação curricular à realidade local, especialmente na escala municipal.

Propiciar um entendimento da realidade – mesmo que incompleto nos primeiros anos – por meio da aquisição de ferramentas significa ‘ensinar a pescar’, não mais ‘dar o peixe’. Ao longo do tempo escolar, as ‘técnicas de pesca’ organizadas no currículo ficarão mais sofisticadas e eficazes e, acima de tudo, darão ao aluno bases para melhorar e inventar novas técnicas (Lesann, 2009, p. 75).

Guerrero (2012) corrobora com essa visão trazendo para o debate a discussão dos três tipos de conhecimentos: cotidiano, científico e científico escolar. O primeiro diz respeito às noções prévias que os alunos possuem na sua vivência de mundo; o segundo são os saberes acadêmicos que devem ser dominados com excelência pelos professores; já o terceiro e último, conhecimento científico escolar, é o conhecimento que de fato é construído no âmbito escolar. Aconselha-se que o professor faça a devida adequação estabelecida entres esses três tipos de conhecimentos distintos.

O objetivo sumário dos anos iniciais é priorizar a formação básica do aluno, no sentido de estruturar o pensamento lógico da criança, pois o Ensino Fundamental I, na sua essência, é transdisciplinar. Quando se parte da realidade vivida dos educandos, quando o ensino não é puramente mnemônico, quando há o uso de diversas linguagens e recursos didáticos no ensino de Geografia os alunos “além de saber o que é e para que serve a Geografia [...] querem saber mais Geografia, ansiando por chegar ao 6º ano” (Lesann, 2009, p. 174).

³ Na próxima seção deste capítulo esta temática será ampliada com a discussão dos círculos concêntricos e com o conceito de totalidade mundo explorado por Straforini (2001).

Guerrero (2012), adentra na discussão da prevalência da alfabetização linguística e matemática nos anos iniciais sobre as demais áreas do conhecimento, sobremaneira a geográfica/cartográfica.

[...] o papel da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o de alfabetizar os alunos na leitura do espaço geográfico, tendo em vista as diversas escalas e configurações que o compõem. Assim, compreende-se que não se alfabetiza somente em Português ou Matemática; a alfabetização é um processo que ocorre também nas outras disciplinas escolares: em Geografia, Ciências, História, Arte, entre outras, pois cada uma dessas disciplinas apresenta um *conjunto de linguagens, códigos, procedimentos e conceitos próprios*. Isso permite ao aluno realizar uma leitura do mundo com base em um conjunto de conhecimentos socialmente construídos (Guerrero, 2012, p. 26, grifos nossos).

Destarte, não se trata de um duelo Geografia versus Alfabetização. É mister que nos anos iniciais do Ensino Fundamental haja uma preocupação com a alfabetização das crianças, afinal ler, escrever e realizar cálculos é vital a qualquer ser humano, até porque para aprender Geografia, ler o mundo e compreender o espaço geográfico, a criança precisa, sim, saber ler e realizar cálculos matemáticos. A Geografia complementa esse processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I, e é devido a isso que ela ocupa um espaço no currículo.

A relação entre a construção da língua escrita e da Geografia se dá quando, no processo de alfabetização, os padrões culturais dos grupos envolvidos entram no processo, pois a escrita é uma das formas de expressar e defender a cultura a qual está envolvida. A escrita é uma das formas de expressar a sua realidade. A Geografia é um meio de enriquecer o processo de alfabetização porque é no espaço geográfico que a criança tem as múltiplas possibilidades da realidade. É nele que a vida se faz. Assim é no espaço geográfico que a criança busca e encontra os símbolos e seus significados (Straforini, 2001, p. 83).

Callai (2005) propõe que já nos anos iniciais a criança aprenda a fazer a leitura do mundo sob o viés espacial. Esta leitura do mundo auxilia no processo de alfabetização, além de colaborar no processo de construção da cidadania. Há que se aprender a ler, lendo o mundo; e escrever, escrevendo o mundo.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as

nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

Em um conteúdo geográfico como o de poluição de corpos hídricos urbanos, a título de exemplificação, ao invés de realizar a cópia de texto no quadro da sala de aula ou do próprio livro didático, o aluno pode “ler” o espaço (que pode ser um riacho poluído próximo da sua casa) empregando conceitos geográficos como o de rio, riacho, poluição, lençol freático, lixo, urbanização, entre outros. Dessarte, “a leitura do espaço permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo” (Callai, 2005, p. 234).

A leitura do mundo da vida é um método de estudo e conjectura um insistente diálogo com os outros (pessoas do convívio como professores, família, colegas, comunidade); com o espaço geográfico (que está em contínuo processo de transformação) e com a natureza e a sociedade (que compõem o espaço propriamente dito).

Essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a educação infantil, e tomar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de ‘aprender a pensar o espaço’, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (Callai, 2005, p. 235 – 236).

Logo, o professor desta etapa precisa aclarar em sua prática pedagógica quais são as linguagens, conceitos próprios, códigos e procedimentos que a Geografia utiliza na compreensão do espaço geográfico.

Alfabetizar utilizando os símbolos da cartografia possibilita que a aprendizagem dos mapas adquira um significado específico: mapas e outros documentos cartográficos constituem meios de comunicação, pois apresentam sua própria linguagem. Essa linguagem será o objeto do processo de ensino e aprendizagem, não o mapa propriamente dito. A alfabetização cartográfica, ou seja, saber ler, interpretar e interferir em um mapa, é uma capacidade que ocorre somente à medida que os alunos dominam os elementos que compõem essa linguagem. O processo se assemelha ao que ocorre na aprendizagem de línguas e da Matemática (Guerrero, 2012, p. 34).

Ainda neste íterim, a autora faz uma distinção entre a alfabetização cartográfica e a alfabetização espacial. Esta última é compreendida como mais

abrangente já que trata da construção de noções básicas de localização, organização, compreensão e representação do espaço; diferente da alfabetização cartográfica que é mais restringida à Geografia e ao ambiente escolar. Por conseguinte, a alfabetização cartográfica insere-se num processo ainda maior que é a alfabetização espacial.

A alfabetização espacial tem relação direta com o desenvolvimento da noção de espaço. Por meio da dimensão espacial em que vivemos tem início nosso diálogo com o mundo, e isso depende de outro processo construtivo, mais longo e que exige grande preparo de pais e de professores (Guerrero, 2012, p. 41).

Reitera-se que a contribuição da Geografia no nível inicial de ensino, no qual a criança é alfabetizada, não é acessória. A Geografia é parte significativa do currículo nesse processo de aprender a ler, escrever e a fazer cálculos; e não pode ser desprezada em virtude da prevalência dos componentes linguísticos ou matemáticos.

Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido (Callai, 2005, p. 241).

A Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser mais explicativa do que informativa. De informações oriundas das mídias sociais, o aluno já está cheio; de explicações, não. Em função disso, o papel da Geografia não é ensinar meras definições, mas sim ensinar a pensar, a raciocinar, a ler o mundo com a lente geográfica.

A Geografia precisa ser compreendida pelos alunos e professores dos anos iniciais como uma ciência. Neste sentido, é importante que os alunos e professores entendam que toda ciência possui um conhecimento temporário. Nada é considerado eterno para o cientista dedicado a qualquer área do saber. O fato da Geografia possuir uma trajetória não linear, repleta de diferentes vertentes (ou tendências acadêmicas que a distinguiram em termos de métodos, definições, concepções, etc.), como apresentado acima, não significa que ela não é uma ciência, ou ainda, que se trata de uma ciência menos importante ou de 'segunda categoria'. Pelo contrário, a trajetória da ciência geográfica nos revela que se trata de uma ciência viva, em constante transformação. Tal fato evidencia seu compromisso com o mundo atual e a busca pelo entendimento de nossa sociedade complexa e desafiadora (Lastória; Fernandes, 2012, p. 325).

Este capítulo buscou abordar algumas particularidades implícitas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A próxima seção trata dos círculos concêntricos na organização curricular da Geografia.

2.2. Repensando o currículo da Geografia sob a égide dos círculos concêntricos

Uma forma de ensinar Geografia, enraizada nesta etapa da Educação Básica, é através dos círculos concêntricos. Basicamente, os círculos concêntricos consistem na lógica de iniciar a aprendizagem partindo dos conhecimentos mais simples para os mais distantes e abstratos; conforme a criança adquire domínio sobre a temática se aprofundarão os níveis de dificuldade. No entanto, esta configuração do currículo sob a égide dos círculos concêntricos é bastante criticada pela bibliografia (Callai, 2005; Toso, Kuhn, Callai, 2018; Straforini, 2001).

É preciso um certo cuidado para que não se naturalizem tradições na forma de ensinar, como, por exemplo, a de organizar o ensino com base nos círculos concêntricos. Por isso, mais uma vez, o professor ganha destaque. É ele que precisa ter consciência de tais tradições e, acima de tudo, questioná-las.

A naturalização facilmente leva a passividade e replicação pela simples razão de ser assim mesmo. É o que acontece no ensino dos estudos sociais tomando como referência os círculos concêntricos. Interrogar esta forma de organização do currículo e do ensino da história e geografia para os anos iniciais da educação básica significa pedir pelas razões que a justificam ou pela sua razoabilidade. Tal postura de estranhar o instituído requer que se escavem as razões em nossa tradição epistemológica e pedagógica. Afinal, quais as bases epistemológicas e pedagógicas dessa forma de organização do currículo escolar dos Estudos Sociais? (Toso; Kuhn; Callai, 2018, p. 221).

Este formato do currículo tem suas origens ligadas ao positivismo, reproduzindo uma lógica indutiva que parte da realidade particular para o universal e caracterizando a escola como um espaço para se aprender o conhecimento produzido pela ciência.

Uma escola e um currículo, orientado desde a perspectiva empirista/positivista, ensina aquilo que é sistematizado, produzido pela ciência. Significa, no caso dos círculos concêntricos, que o conteúdo ali expresso é resultado/produto da razão científica. A escola assim pressuposta, ainda mantém o real como ponto de partida das aprendizagens a serem desenvolvidas pela criança. Um real abstraído, formal, sistematizado. Quando a escola reproduz este caminho ela pressupõe que a criança a partir do real, do imediato, do particular chegará às compreensões universais e

gerais. Espera-se que das experiências reais a criança deduza leis, princípios ou teorias gerais. De elementos mais simples para elementos mais complexos (Toso; Kuhn; Callai, 2018, p. 224).

Todavia, tal influência positivista não é exclusividade da Geografia; faz parte de um movimento maior ligado à racionalidade. A funcionalidade da escola como um todo é marcada por esta presença.

A educação/escola é colonizada pela racionalidade cientificista/positivista. A organização do currículo dos estudos sociais na lógica dos círculos concêntricos é apenas uma de suas manifestações [...] A organização do currículo, dos tempos e dos espaços escolares são bastante peculiares a partir destes fundamentos filosóficos e pedagógicos. A disciplinarização, a gradação dos conteúdos adequados ao desenvolvimento da criança, a ordem, as normas, a precisão, as sinetas, tempo para estudo, estão entre os rituais pedagógicos oriundos destes fundamentos (Toso; Kuhn; Callai, 2018, p. 225 - 226).

Essa forma de aprendizagem separa o ensino de Geografia em etapas. Primeiro partindo do local mais próximo da criança, como a casa, a rua ou a escola, e depois avança nos estudos do município, estado e país. Todavia, de acordo com os autores logo acima citados, há problemas em ensinar esses conteúdos como se os mesmos estivessem isolados uns dos outros. Muitas das atividades econômicas que ocorrem no município, por exemplo, ocorrem em outra escala, como a do estado ou país, impossibilitando, portanto, uma compreensão mais integradora por parte das crianças.

Os espaços não devem ser vistos de forma estanque, quer a nível de município, bairro, estado ou país, pois são espaços que dependem entre si e se integram. A interligação e a integração surgem quando se realiza a leitura do espaço humanizado e organizado pelo homem. É o homem que para suprir necessidades ou melhorar a sua produção/troca estabelece relações e organiza as interligações desejadas ou necessárias (Almeida; Passini, 2010, p. 46).

Portanto, depreende-se que os círculos concêntricos não corroboram para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes. Se a intenção é facilitar o processo de aprendizagem e por isso se parte do que é mais próximo da criança para, gradualmente, avançar naquilo que é mais distante, ocorre justamente o inverso. Para tanto há duas explicações. A primeira é a de que nem tudo o que está mais próximo da criança é, necessariamente, mais fácil de aprender; e nem tudo o que está mais distante da criança é, precisamente, mais difícil de compreender. A segunda

explicação consiste no fato de que a aprendizagem não é sequencial e, muito menos, linear. Esse procedimento adotado para o ensino de Geografia

[...] constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados (Callai, 2005, p. 230).

Partir de situações concretas, próximas do aluno, para ensinar Geografia nos anos iniciais não significa restringir-se e limitar-se a apenas o que o estudante vê ou experiencia, mas sim o que coexistem em sua realidade. Nesse sentido, o lugar assume o centro das experiências intersubjetivas, pois é esta a escala de análise que constrói identidades. O lugar, como escala local, pode ser trabalhado como território no qual as relações entre o que é local e o que é global produzem dinâmicas complicadas e contraditórias; é no lugar que atores hegemônicos e movimentos sociais atuam constantemente, ressignificando espacialmente e temporalmente o espaço (Neves; Greco; Giroto, 2022).

Em suma, os círculos concêntricos no ensino de Geografia devem ser evitados, uma vez que acabam, muitas vezes, aprisionando o estudante ao seu local, à sua realidade imediata. Isso em nada colabora para o desenvolvimento de uma forma específica de pensar, a geográfica.

É a lógica do local para o global, do simples para o complexo. A idade regula o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Considera dessa forma que a realidade próxima do aluno é o que compreendemos como o que está mais perto fisicamente e não das relações estabelecidas ou construídas por ele [...] do ponto de vista sociológico, trata-se de uma educação que ajusta, adapta e integra o indivíduo à sociedade. Uma concepção inclinada para o controle e a ordem social. Não se trata obviamente de uma educação emancipadora, com vistas à autonomia, à liberdade e à transformação social [...] Nessa forma de organização do currículo dos estudos sociais perde-se sua dimensão material e humana, torna-se a-histórico e a-social, marcas da teoria tradicional. Trata-se de uma coleção de conhecimentos prontos para serem manejados pela escola e pelo professor e aprendidos pela criança. Os círculos concêntricos são o 'caos' ordenado, organizado e classificado pronto a ser ensinado (Toso; Kuhn; Callai, 2018, p. 226).

O mundo encontra-se cada vez mais globalizado e multifacetado. O avanço da tecnologia e das técnicas monopolizadas perpetuam as desigualdades sociais. O mundo é cada vez mais complexo de se entender, ainda mais para crianças em nível

inicial de escolarização. O mundo se apresenta inteiro em todas as partes e para todas as pessoas. Por isso a necessidade de uma Geografia em pensamento. O pensamento geográfico é a própria Geografia em pensamento para que, assim, se compreenda a metamorfose do meio geográfico (Martins, 2016).

Tendo em vista este mundo globalizado, seria possível entendê-lo como “um todo sistêmico, desigual e combinado se nos apoiarmos na Geografia descritiva e enumerativa?” (Straforini, 2001, p. 20). Certamente não. É essa Geografia que separa e fragmenta o ensino em círculos concêntricos. Portanto, esta consciência é imprescindível para o docente dos anos iniciais.

[...] não há mais espaço para leitura de mundo que o considera como um amontoado de partes estanques, separadas, congeladas e sem relações entre si. Ensinar Geografia em qualquer que seja o nível de escolarização deve buscar o entendimento do presente, afinal, a Geografia é a Ciência do Presente (Straforini, 2001, p. 135).

Há um desencontro do entendimento do período atual com o método utilizado no ensino de Geografia e na Educação como um todo. É necessário que tanto os discentes como os docentes compreendam que a globalização é um todo sistêmico, desigual e combinado.

Para que essa visão de mundo possa chegar à sala de aula é preciso romper com a Geografia Tradicional positivista e com a prática pedagógica, também, tradicional. Enfim, a metodologia a qual propomos caminha em direção contrária a fragmentação e hierarquização do espaço em escalas estanques, compartimentadas, isoladas e estremadas de qualquer relação em si (Straforini, 2001, p. 22).

A metodologia proposta pelo autor refere-se a uma possibilidade de driblar os círculos concêntricos, no currículo da Geografia nos anos iniciais, com a ideia da totalidade mundo. “É, enfim, a totalidade mundo, ou o espaço total, que os geógrafos e professores devem perseguir e não a sua fragmentação e hierarquização escalar” (Straforini, 2001, p. 35).

A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens em sua realidade. A totalidade está sempre se refazendo, está sempre em movimento. Isso abarca todas as escalas possíveis de análise, do lugar ao território. Quando o ensino de Geografia, nos anos iniciais, evita estabelecer as conexões do que é local, ou seja, mais próximo da realidade vivida da criança com o que é global e longínquo está

causando prejuízo ao saber geográfico da criança. Ao invés de facilitar a aprendizagem e trazer à tona a realidade dos alunos, está distanciando-os cada vez mais.

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. No atual período histórico o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços de globalização, ou seja, os espaços não são iguais, muito ao contrário, há aqueles que são homogeneizados e os homogeneizantes, os hierarquizados e os hierarquizantes, os que ditam as ordens e os que as cumprem. Mas o mundo não é a somatória desses espaços tomados separadamente, mas sim uma totalidade, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade (Straforini, 2001, p. 50-51).

Com a globalização o lugar não pode ser entendido como uma categoria geográfica autossuficiente – que se explica por si só. A criança, ao estudar o lugar, não pode ser privada de estabelecer hipóteses, observar e descrever a realidade levando em conta outras escalas de análise. “O mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas o bairro ou o país, o local ou o global se encontram numa íntima relação de proximidade” (Straforini, 2001, p. 57). Para tanto, a prática do professor deve estar alicerçada no conceito de lugar e, juntamente, com os espaços da globalização para, assim, ensinar sobre um mundo que é real para a criança e não descontextualizado.

A criança, ao adentrar na escola, possui uma bagagem cultural e é detentora de muitas informações. A escola deve fazer parte da vida das crianças e a vida deve fazer parte da escola, pois

a complexidade do mundo, dos seus fluxos e fixos é uma realidade na vida das crianças. A escola tem a função de impulsionar as crianças a utilizar todas essas informações para que elas possam avançar na compreensão do mundo. A escola não pode soltar informações a conta gotas, agregando paulatinamente uma informação sobre a outra, como se houvesse uma escala ou hierarquia temporal na ordem dos acontecimentos e da cotidianidade. Mais do que trabalhar com o que a criança já sabe fazer, o ensino de uma Geografia totalizadora busca exatamente trabalhar as ideias de mundo que comecem a povoar e inquietar as crianças [...] O fundamental é o estabelecimento de relações explicativas como sendo a condição necessária para a existência da totalidade (Straforini, 2001, p. 79 – 80).

A categoria do lugar assume preponderância nesta busca pela totalidade mundo, já que ela possibilita trabalhar a realidade dos alunos sem se restringir aos limites administrativos do bairro e do município. O lugar possui uma ação

transformadora na medida em que transforma os interesses externos, verticais ou globais, em interesses internos, horizontais ou locais. É no lugar que o mundo se concretiza.

Pelo lugar, as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental irão agir sobre o seu objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, essa ação possibilitará uma compreensão de totalidade, desvendando alguns dos interesses internos e externos causadores de tantas contradições reconhecidas no espaço (Straforini, 2001, p. 59).

Quando um determinado conhecimento reforça suas bases epistêmicas este passará a ocupar um papel central no currículo. Um exemplo muito interessante, nos anos iniciais, é a própria alfabetização. Por muito tempo, no Brasil, insistiu-se em métodos silábicos tradicionais nos quais memorizava-se primeiro o alfabeto, as sílabas, as palavras e por fim o texto. No final da década de 1970, os estudos de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro apresentaram uma nova teoria sobre a aquisição da língua escrita pelos alunos.

No Brasil, esse trabalho passou a ter divulgação maior somente em 1985 com a publicação do livro 'Psicogênese da Língua Escrita', causando grande impacto no meio acadêmico e, principalmente, junto aos professores. Em 1990, praticamente todos os documentos oficiais sobre alfabetização incorporaram os pressupostos teóricos propostos pelas autoras [...] Passados quinze anos, muito já se corrigiu e a 'Psicogênese da Língua Escrita' deixou de ser uma novidade para se tornar uma realidade. Nesse sentido, para que o ensino de Geografia venha tornar-se uma realidade nas primeiras séries, faz-se necessário que as discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas não se restrinjam apenas para os dois últimos ciclos do ensino fundamental (5ª e 6ª; 7ª e 8ª séries) e ensino médio, muito menos sejam impostos de cima para baixo, ou seja, sem discussão e envolvimento dos professores e especialistas da área (Straforini, 2001, p. 46).

Ao desenvolver uma Geografia que preza pela realidade social da criança, permitindo a compreensão do espaço geográfico no qual vive, ela estará compreendendo a totalidade. Compreender o todo é mais importante que saber tudo. "O estudo fragmentado da realidade por meio dos círculos concêntricos não possibilita essa compreensão, pois não passa de uma decoração exacerbada e de uma enumeração descritiva de fatos isolados (Straforini, 2001, p. 23).

A questão central da discussão da totalidade são as relações. Não se compreende a totalidade do mundo sem considerar as diversas relações que se estabelecem nele. O geógrafo e também o professor deste campo do conhecimento

precisa ter um espírito curioso permanente que se fundamenta no princípio de que as coisas são interpretadas a partir de suas relações.

[...] a questão aqui é relação. Relação entre os homens, relação dos homens em sociedade com a natureza e relação entre os lugares. Ou seja, o que aqui está em questão é o *todo* e sua natureza, ou seja, a totalidade. Velha preocupação da geografia, hoje um tanto enfraquecida. Portanto, a questão da totalidade é uma necessidade inescapável (Martins, 2016, p. 76, grifo do autor).

Essa geografia da totalidade exige uma análise crítica do mundo, não pode ser apolítica. Por muito tempo, perdurou no Brasil um casamento da Geografia Tradicional com a Educação Tradicional, com o positivismo como método de ver e enunciar o mundo. E o positivismo, por sua vez, não dá conta de explicar o atual mundo globalizado.

O ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional – fundamentado na pedagogia tradicional – de uma Geografia Tradicional – fundamentada no método positivista analítico dedutivo-indutivo. Assim, a Educação e a Geografia formaram uma união perfeita que durou décadas (Straforini, 2001, p. 27 – 28).

Compensatoriamente, a Geografia que encaminha para esta totalidade mundo é a Geografia Crítica, baseada no método dialético, considerando uma transformação da realidade social pelo interlúdio do saber. Assim, não existe um ensino de Geografia Crítica na Educação Tradicional; são duas correntes teóricas, metodológicas e filosóficas antagonistas que não podem caminhar juntas.

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça a compreensão real e concreta da ação humana através do tempo e do espaço – e de suas múltiplas relações e determinações – procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão da totalidade e não de uma visão fragmentada, descritiva e superficial da sociedade (Straforini, 2001, p. 37).

Na busca pela totalidade, ao ensinarmos Geografia, não podemos esquecer do tempo. Ao incorporarmos o tempo histórico no conceito de lugar, estaremos adentrando na noção real de espaço geográfico. O tempo auxilia nesta tarefa de análise e compreensão das categorias geográficas, porquanto é uma categoria essencial à Geografia. Se o espaço é considerado como uma totalidade, e esta

totalidade “nos traz a ideia de movimento, temos que levar em consideração a questão do tempo, ou seja, a totalidade no seu movimento, realizando-se” (Straforini, 2001, p. 92).

É possível partir da Cartografia para compreender o espaço geográfico. Não podemos desconsiderá-la, em hipótese alguma. No entanto, a Cartografia não é a Geografia. A Cartografia é uma das linguagens, quiçá a mais indeclinável de todas, das quais a Geografia lança mão para perscrutar o seu objeto de estudo, o espaço. O instrumental cartográfico é extremamente útil para representar este espaço.

Inúmeros trabalhos foram desenvolvidos sobre o ensino de Geografia para crianças partindo da Cartografia. Nesses, as crianças constroem a noção de espaço a partir do momento que desenvolvem as habilidades de localização, orientação, interpretação e representação [...] acreditamos que é preciso incorporar algo a mais, introduzindo conceitos que nos permitam superar o espaço enquanto uma representação cartográfica absoluta. Nesse sentido, cabe introduzir o tempo, pois somente através do seu instrumento de empiricização – a periodização – poderemos encontrar as escalas de análise do espaço de forma a não fragmentá-lo (Straforini, 2001, p. 94).

Em síntese, no ensino da Geografia, o local e o global formam uma totalidade. O professor deve instigar o aluno a formar um ideário sobre o espaço geográfico enquanto uma totalidade, e não uma somatória de espaços estanques, autoexplicativos e fechados em si mesmos. A Geografia ensina sobre um mundo que está em constante mudança, no qual os fenômenos não ocorrem linearmente.

Nesse sentido, entendemos que a literatura e os multiletramentos desempenham um papel interessante na quebra da lógica de escala única no ensino de Geografia nos anos iniciais. A subjetividade com a qual a literatura interpreta os fenômenos aliada às múltiplas possibilidades que os multiletramentos possibilitam ao professor, caminham para o ensino da totalidade mundo, ensejando um ensino crítico que acompanha as mudanças globais.

Na seção a seguir, buscaremos discutir, a partir das bases epistemológicas da Geografia Humanista, uma possível e importante relação entre a Geografia e a literatura, uma vez que o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer, como visto anteriormente, o uso de diversas linguagens para ensinar os estudantes a pensar pelo viés geográfico, ou seja, a ler o espaço. Dentre tais linguagens, acreditamos que a literatura assume especial relevância.

3. GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Este capítulo da dissertação tem por intuito reconhecer possíveis diálogos e aproximações entre a ciência geográfica e a literatura. Este encontro de duas áreas do saber, por vezes, é considerado estranho ou então forçado, pois seriam duas dimensões vistas como totalmente diferentes e distantes entre si. No entanto, utilizando autores como Moreira (2021), Monteiro (2002), Marandola Jr. e Gratão (2010) e Corrêa e Rosendahl (2007), percebe-se que este “encontro” é possível e bastante profícuo.

A incorporação da literatura nos estudos geográficos ganha notoriedade com o Movimento de Renovação da Geografia nos anos 1980, culminando na Geografia Crítica. No entanto, não é na Geografia Crítica que a literatura adentra com força, mas sim na Geografia Cultural ou Humanista/Humanística (Amorim Filho, 2010; Brosseau, 2007; Monteiro, 2007; Moreira, 2021).

É na escola Anglo-Saxã de Geografia Humanista, na década de 1970, que geógrafos começam a utilizar fontes literárias em seus estudos, criando o embrião de um movimento que só atingiria maior relevância em 1980. A escassez de trabalhos desse cunho explica-se pelo receio de fazer uso de fontes literárias no âmbito de uma geografia séria (Brosseau, 2007).

A Geografia Humanista buscava colocar o homem no centro dos estudos, fugindo das análises quantitativas da Geografia Teorética. Nesse sentido, correntes geográficas que privilegiavam temas e abordagens não contemplados pelos paradigmas dominantes da Geografia, congregam-se entorno de uma Geografia com bases epistemológicas mais flexíveis (Amorim Filho, 2010). Este mesmo autor ressalta que é na Geografia Humanista a maior concentração de estudos literários. Contudo, tal relação é muito remota, ocorrendo desde a Grécia Antiga “onde uma parte do conhecimento geográfico surgiu como contexto e cenário para obras literárias de ficção” (Amorim Filho, 2010, p. 81) e perpassando pela Geografia dos naturalistas nos séculos XVIII e XIX que lançavam mão do recurso narrativo na sistematização do conhecimento geográfico.

Os geógrafos humanistas valorizam a individualidade do autor sem negligenciar que este mesmo autor está inserido num grupo social, bem como faz parte de uma conjuntura estrutural de sociedade. Assim se interessam, particularmente, pela

literatura porque tais obras valorizam a originalidade dos lugares com suas respectivas cargas subjetivas (Brousseau, 2007).

Almeida (2010) destaca que houve duas correntes de geógrafos dentro da Geografia Humanista. Na primeira, voltada à abordagem fenomenológica, os textos literários eram valorizados pela qualidade da experiência perceptiva e do vivido dos lugares; o lugar acaba sendo fruto da experiência.

Esses estudos visavam remeter os sujeitos, seus valores e sua carga biográfica ao centro da disciplina geográfica. Na maioria das vezes, trata-se de um imaginário geográfico de um sujeito que, por meio de sua experiência concreta, investe os lugares de sentido ou a eles reafirma um saber por intermédio da obra literária (Almeida, 2010, p. 144).

Já a segunda corrente está pautada na inspiração hermenêutica, na qual o lugar é o resultado da interpretação, ou seja, uma prática ativa. Desse modo, “o lugar, na abordagem hermenêutica, não é concebido como um dado a ser retransmitido por intermédio da análise. Ele é talvez, alguma coisa a ser decifrada e decodificada” (Almeida, 2010, p. 144).

Em um primeiro momento, há a ideia de que Geografia e literatura não podem caminhar juntas. Esta visão tradicional separa os dois campos quase como opostos, já que o primeiro é, ou pelo menos deveria ser, construção científica - ciência - e por isso mesmo objetiva, enquanto o segundo é fruto das artes, sendo uma criação artística carregada de subjetividade. Marandola Jr. e Gratão (2010) advogam que esta cisão é oriunda da modernidade, que separou e criou o binômio ciência/ficção, engavetando a literatura na ficção e aprisionando saberes clássicos, como a Geografia, na objetividade e racionalidade da ciência.

É mister que tal enclausuramento da ciência em disciplinas rígidas e estanques pouco corrobora para o avanço da ciência. Nos tempos atuais, marcados pela hegemonia globalizante e fluidez da pós-modernidade, faz-se necessário revisitar as “gavetas”, revisitando os saberes e suas inter-relações, utilizando-se, para tanto, uma visão holística da construção do saber.

Em uma perspectiva semelhante, Moreira (2021) afirma que a raiz da separação entre arte e ciência está no positivismo. Desse modo, existem duas linguagens: uma livre e subjetiva, a arte, e outra rigorosa e objetiva, a ciência. A primeira rejeita o discurso árido da ciência e a segunda despreza o espaço simbólico

da literatura, carregado de subjetivismo. Destarte, urge uma leitura não positivista do mundo, para tentar unificar a ciência e a arte em uma mesma perspectiva de olhar.

Ainda neste íterim sobre as diferenças estruturais entre ciência e literatura, é preciso uma atenção especial para não haver uma desvalorização de uma sobre a outra. As duas são fundamentais à humanidade na busca de entender o mundo.

O que acontece é que a ciência faz esse movimento de totalização pela via do conceito. E a arte o faz pelo caminho mais livre dos símbolos da significação, enfatizando o sentido e o significado. Nem por isso, entretanto, uma expressa com mais correção a captação do real que a outra. Simplesmente, são modos diferenciados de referenciar e mediatizar o mundo experienciado por meio do corpo, de exprimir intelectualmente o imediato e, assim, pela fala dele ganhar conhecimento e consciência (Moreira, 2021, p. 149).

A literatura é importante, principalmente em contexto escolar, porque reúne a objetividade e a subjetividade. Esta linguagem possui o poder de mediar e transformar suas histórias em um lugar único no qual se cruzam aspectos concretos do mundo exterior e aspectos do mundo imaginário, fruto da criatividade humana (Brousseau, 2007). Esse mesmo autor ressalta, ainda, que a Literatura questiona o discurso científico e justamente por isso não se pode esperar dela o rigor científico que, por vezes, acaba engessando o conhecimento.

Dada esta caracterização da literatura, a elegemos como uma adequada linguagem no trabalho com o ensino de Geografia. A literatura é rica em significados subjetivos. Ela lança mão daquilo que a ciência, como já visto anteriormente, despreza.

A literatura não é, assim, alheia à realidade humana, e se dela fala com a linguagem subjetiva do signo, nem por isso dela fala menos como realidade que a ciência. São falas sobre o mundo tanto o discurso da literatura quanto o da geografia, da história, da sociologia, da química, da física ou da psicologia, todos eles não sendo mais que modos de interpretação-representação do real (Moreira, 2021, p. 146).

O conceito de espaço-tempo é central para entender a relação entre Geografia e literatura. Para entender qualquer obra literária exige-se do leitor um esforço de contextualização no tempo (período histórico) e no espaço (local) onde a história e os personagens desenvolvem sua trama. Isso porque o real é espaço-temporal e nenhum romance ou obra literária pode tratar da problemática humana sem essa dimensão dupla. Portanto, para contextualizar um romance no seu espaço-tempo é “preciso que

ele seja visto no âmbito da estrutura de sociedade concreta em que se desenvolve a trama de vida de seus personagens” (Moreira, 2021, p. 144).

Em outras palavras, um romance medieval só pode ser compreendido no contexto social, histórico e econômico do feudalismo. Depreende-se que as características estruturais da sociedade de uma determinada época são imprescindíveis no entendimento de uma obra literária. Tal movimento de contextualização é muito bem feito por Monteiro (2002) quando analisa, por exemplo, a imprecisão que o sertão nordestino tem na obra de Graciliano Ramos ou Guimarães Rosa, ou ainda em como a urbanização e industrialização emergentes perpassam a trama de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo.

O cruzamento do olhar geográfico com o literário pode ser muito interessante para a perspectiva geográfica, pois

a literatura talvez seja a forma mais pura de apreensão da geograficidade. Nela a trama da experiência de espaço-tempo da geograficidade aparece na forma direta e imediata das significações, grafada no imaginário e na linguagem do personagem (Moreira, 2021, p. 158).

O fruto desta relação é a ampliação da pluralidade de focos de análise geográficos. Ou seja, a Geografia se enriquece quando faz da literatura uma aliada no processo de superação do tecnicismo, que acaba por engessar a ciência geográfica. Mais do que isso, essa interface entre o texto literário e o olhar geográfico pode ajudar a Geografia a direcionar seu olhar para além das fronteiras tradicionais disciplinares.

Outro aspecto importante da literatura, a ganhar proeminência nos estudos geográficos, é sua capacidade de denúncia das injustiças sociais. Ela funciona como um instrumento de tomada de consciência das mazelas que afligem a população vulnerável. E não se pode jamais acusar a literatura de alienação, tendo em vista que a própria elite consagra certas obras literárias como clássicas. Não são todos os brasileiros que têm acesso a obras literárias. Talvez com o advento da internet elas se popularizaram, porém, antes disso, geralmente, quem lia Machado de Assis, Guimarães Rosa, Lima Barreto, Mário de Andrade, era a elite escolarizada.

Mesmo para um país onde o índice daqueles que podem fruir da Literatura é reduzido, não se pode admitir que os trabalhos geográficos-acadêmicos, técnicos ou tecnocráticos – com seus cartogramas, gráficos e tabelas

estatísticas possam sensibilizar a sociedade mais do que as obras literárias (Monteiro, 2002, p. 90).

As obras literárias possuem a capacidade de sensibilização. Afinal, qual mapa, mesmo que seja desenvolvido nos melhores programas existentes, com boa diagramação e resolução retratando a localização, distribuição e intensidade da miséria no sertão nordestino pode tocar e sensibilizar mais a população do que uma narrativa literária de Guimarães Rosa ou Graciliano Ramos? Certamente nenhum. A Literatura é única nesta tarefa.

Monteiro (2002), aponta, ainda, uma outra possibilidade. A literatura serviria à Geografia como uma ferramenta para recuperar o poder descritivo da Geografia, extremamente empobrecido e quase abandonado nas abordagens regionalistas. Assim como a literatura, a Geografia, entre outras funções, também narra, descreve, observa, sistematiza informações de lugares.

Um romance, ou qualquer outra obra literária, não é um manual de Geografia. Assim, não se pode esperar o contrário ou, então, descartá-lo simplesmente por não apresentar explicitamente um conteúdo geográfico. Se assim fosse, a literatura serviria como mera ilustração ao viés geográfico. A próxima seção, especificamente, busca tratar da literatura em contexto escolar.

3.1. Literatura como linguagem no ensino de Geografia: em direção aos multiletramentos

Devido a faixa etária das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura infantil é o tipo de literatura mais adequada ao ensino de Geografia para esta etapa da escolarização. A história contada apresenta a possibilidade de aliar a leitura de mundo das crianças com temas do currículo oficial adotado pelas redes de ensino.

A Literatura, por meio das Histórias, representa um importante recurso que pode ser utilizado pelo professor como elo entre o conteúdo e a realidade da criança, fazendo interlocuções que representam um crescimento contínuo do grupo, além de contribuir na formação de um leitor habitual e crítico (Santos; Sampaio, 2017, p. 92).

Entende-se que a literatura infantil é um campo de estudos muito abrangente, especialmente quando tratado em âmbito escolar. A literatura é muito importante no currículo escolar, pois é uma linguagem que o cidadão deve se apropriar.

Emprega-se a expressão Literatura Infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinadas ao público infantil. [...] a Literatura Infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na Literatura Infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança (Paiva; Oliveira, 2010, p. 24).

Ao despertar o imaginário da criança, a literatura infantil é importante nesta faixa etária dos anos iniciais pois é a fase ideal para estimular o gosto pela leitura, para explorar a oralidade, ampliar o vocabulário e provocar o imaginário e a fantasia, fazendo com que as crianças viajem pelo mundo da imaginação. Há, então, a formação de futuros leitores competentes e críticos. Desse modo, a literatura infantil desperta narrativas que contribuem ao desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

A literatura infantil serve para trabalhar diversos conceitos e valores importantes à formação e ao convívio social das crianças. Serve como base para diferentes projetos pedagógicos que podem envolver diferentes áreas do currículo escolar, através de atividades de aprendizagem e brincadeiras. A contagem das histórias infantis cria um ambiente propício para exercitar a imaginação, gerando um ambiente em que os personagens, o ambiente narrado nas histórias, os objetos, os sons se aproximam da realidade das crianças e servem para que elas possam relacioná-los com seu cotidiano, mostrando como lidar em situações reais do dia a dia, tais como preservação ambiental, cuidado com os animais, respeito aos colegas, alimentação saudável, etc. (Martins, 2015, p. 69-70).

Além de ser uma forma de apreciação artística, a literatura infantil amplia a visão de mundo do indivíduo, ajudando no (re)conhecimento da realidade do aluno em outros contextos de vivência que não o seu próprio.

A literatura infantil para a criança pequena, público alvo nas séries iniciais, representa um papel de mediadora, entre a realidade e a fantasia, possibilidade de que a criança experimente diversas paisagens, conheça outros lugares, outras formas de vida, sem que precise se deslocar de um lugar para outro. A partir desta saída para reconhecimento de outros lugares, a criança pode fazer inferências acerca do seu próprio lugar, atribuindo novos valores para sua existência. Ao longo de seu desenvolvimento a criança vai buscando novas fontes para ler o seu mundo, de acordo com a faixa etária em que se encontra (Beraldi, 2011, p. 3-4).

Com a literatura infantil é possível que a criança desenvolva uma linguagem geográfica sem perder o contato com os instrumentos da língua materna. Assim, a

literatura infantil pode funcionar como um elo entre a necessidade dos anos iniciais – letrar a criança em sua língua materna – e as especificidades do ensino de Geografia – construir uma forma de pensar pela Geografia.

A relação entre a Geografia e a literatura infantil vai se construindo na medida em que os professores leem textos literários para as crianças e preocupam-se com a questão da construção da linguagem geográfica. Importante destacar é que toda a literatura infantil possibilita ao professor um trabalho que aborde temas da Geografia, sendo que esta é a ciência que trata da questão espacial, e as histórias são ambientadas em um espaço, real ou ficcional. Cabe ao mediador desta relação avaliar a faixa etária em que atua, quais os conteúdos que gostaria de destacar, bem como avaliar como o texto se relaciona com o seu aluno (Beraldi, 2011, p. 10).

Ao se analisar uma obra literária infantil visando à construção da linguagem geográfica em diferentes contextos, é possível pensar o espaço a partir de uma leitura que não é somente racional, mas também é atividade que envolve os sentidos, a razão e a emoção (Almeida; Calazans, 2019).

No entanto, Souza (2021) adverte que essa subjetividade presente no uso de obras literárias infantis, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não pode abrir margem a uma concepção e interpretação individualista do texto literário.

A recepção da obra artística não se limita ao indivíduo, mas a uma dialética entre o social e o individual, que deve ser considerada como importante fundamento na atividade docente relacionada com obras literárias [...] Ademais, essas interpretações individualistas podem incorrer em uma perda de sentido do conhecimento geográfico e/ou dos conteúdos trabalhados na educação escolar. Ou seja, se a cada aluno é permitida uma interpretação do texto literário, haverá um sério problema para sua correspondência e a produção do conhecimento sistemático através da literatura no ensino de geografia (Souza, 2021, p. 31-32).

Concebemos a literatura infantil, enquanto mediadora do ensino de Geografia nos anos iniciais, como um produto histórico, cultural, artístico e social ao longo do desenvolvimento da humanidade. A literatura infantil

pode estar para além da relação espaço-temporal dada, superando as questões colocadas no/pelo cotidiano imediato. Assim, pode-se constatar, pelos clássicos da literatura, pelas histórias, romances, contos, poesias, tratados que, escritos há séculos, ainda se mantêm como atuais, pertinentes, mesmo que produzidos em diferentes formações econômico-sociais (Souza, 2021, p. 57).

Para que a literatura infantil atue como uma linguagem mediadora no ensino de Geografia é de fundamental importância um planejamento bem organizado e coerente com os objetivos do conhecimento geográfico em cada ano, período ou sequência didática (Souza, 2021). Novamente, o professor é preponderante neste processo, pois compete a ele “selecionar uma obra condizente com a realidade e faixa etária dos alunos e fazer um bom planejamento” (Siqueira, 2022, p. 31).

Além do mais, ao professor cabe o compromisso com a fidelidade ao texto literário, sem retirar palavras desconhecidas do vocabulário das crianças. A leitura da história deve ser acompanhada de uma interpretação carregada de expressões faciais e entonação de voz. Outro aspecto relevante é o equilíbrio entre texto verbal e não verbal na escolha das obras literárias. Entende-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a ilustração tem papel crucial, especialmente quando combina elementos não verbais. Assim sendo, quanto menor for a criança, maior deve ser a ilustração, pois “oferece a oportunidade de conhecer e reconhecer por meio de figuras nítidas, elementos que fazem parte de seu cotidiano, e também de desenvolver sua percepção visual e sua linguagem oral” (Santos; Sampaio, 2017, p. 91).

A literatura infantil também auxilia na formação de futuros leitores, uma vez que escutando uma história a criança aprenderá a apreciar este gênero textual, especialmente quando a escuta se torna um hábito construído. Faz-se necessário ressaltar alguns cuidados para o uso da literatura infantil em sala de aula.

O momento da leitura de Histórias pode ser vivenciado em um canto da sala de aula, ou até mesmo fora dela, no qual as crianças possam se sentar de maneira confortável, todas juntas, tendo o professor e o livro como centro das atenções, propiciando momentos de silêncio, concentração, escuta e depois reflexão. O professor deve motivar as crianças para o momento de leitura, para o tipo de História a ser lida etc. Esse momento interativo constitui um grande incentivo à formação de futuros leitores, contribuindo para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, possibilitando-a ampliar sua linguagem oral, seu vocabulário, aprimorar o gosto pela leitura e também reconhecer fragmentos de seu cotidiano nas Histórias, auxiliando a resolver e perceber problemas e possíveis soluções, ao mesmo tempo em que constrói, igualmente, hábitos saudáveis e novos significados (Santos; Sampaio, 2017, p. 90).

Unindo imaginação e realidade, a literatura infantil possibilita ao docente o trabalho interdisciplinar, começando com a seleção de uma obra literária que contemple a temática que se objetiva trabalhar no ensino de Geografia. Outrossim, a literatura infantil oferece a capacidade de reflexão e de análise do mundo que cerca o

estudante para que, assim, haja a possibilidade de ação e de mudanças (Santos; Sampaio, 2017).

A literatura na escola instiga o aluno a ter uma participação não totalmente passiva. Muito pelo contrário, o leitor tende a identificar uma realidade concreta, ou seja, geográfica. E como meio, para tanto, utiliza a imaginação (Monteiro, 2002).

Quiçá esta seja a grande contribuição da relação entre a Geografia e a literatura, sobretudo no contexto escolar: o estímulo à imaginação, à criatividade. Toda criança precisa imaginar, deixar-se conduzir pelo faz de conta, andar pelos caminhos das possibilidades.

A geografia de um livro não está somente na transposição dos fatos e descrições ali existentes em palavras e imagens para a realidade além livro, mas também na criação imaginativa de um espaço que só tem existência ali. Um espaço existente no *mundo imaginal*, onde a cronologia e a extensão podem ou não existir, onde o grande mediador é o pensamento sobre a dimensão espacial criada pelas palavras reverberadas em nós, cada um de nós (Oliveira Junior, 2010, p. 101, grifos do autor).

Além disto, é preciso pensar qual o papel do professor nesse processo. Ele deve ser o mediador entre o que a literatura oferece e o que a Geografia se apropria. De fato, tarefa extremamente árdua. Não é fácil ser professor e menos ainda propor-se a tamanho desafio. Não há como o professor tentar colocar em prática essa relação sem praticar. A literatura expande o horizonte do docente, seja na forma de enxergar os conteúdos da Geografia, seja na forma de aplicá-los em sua prática pedagógica.

Diante do exposto, uma pergunta paira sobre o professor de Geografia: que tipo de literatura utilizar para enriquecer as aulas de Geografia? Seguramente é um questionamento complexo e que abarca uma grandiosidade de opções. Para Almeida (2010), existem dois tipos de literaturas geográficas. O primeiro tipo está ligado àquelas que foram obra de geógrafos, no exercício de seu trabalho; este primeiro contingente agrupa obras em que o cunho geográfico é explícito, sendo em boa parte das vezes constituídas para este fim.

Já o segundo tipo de literaturas geográficas, congrega as literaturas de “interesse geográfico, frutos de intenções criativas, nas quais o geográfico aflora de modo indireto, como parte de uma ficção, do imaginário, de uma sensibilidade do autor para ler a paisagem, o lugar e o mundo” (Almeida, 2010, p. 141).

No contexto escolar, o uso da literatura, como nos salienta Soares (2010), é ao mesmo tempo fascinante e desafiador. Fascinante porque as fronteiras dos saberes

se cruzam para um encontro inesperado do diverso. Desafiador pelo fato de que cada leitor cria uma interpretação própria, única e diferente do texto literário, fruto de sua visão de mundo embasada na cultura.

O texto literário, adentrando o viés geográfico, é uma linguagem exitosa já que

[...] ao se oferecer como uma reelaboração da realidade, constitui um potencial para a apreensão da produção espacial ao permitir a compreensão das relações socioespaciais, tanto no plano do pensamento objetivo/racional, como no plano da subjetividade (Antonello, 2010, p. 171).

Além do texto literário, existem outros recursos metodológicos que podem “diversificar” o ensino de Geografia, ou seja, potencializam uma aprendizagem mais significativa, mobilizando formas de pensar.

A literatura, a música, a internet, as fotografias, os filmes, o teatro, jogos, produção de vídeos e blogs estão cada vez mais presentes nas investigações sobre o ensino de Geografia, explicitando o entendimento de que potencializam a aprendizagem dos alunos. Há um pressuposto que orienta esse tipo de trabalho que traduz possibilidades de se mobilizarem os processos cognitivos dos alunos. Defende-se, assim, a potencialidade das associações entre objetividade e subjetividade, racionalidade e imaginação, ciência e arte (Cavalcanti, 2019, p. 53).

Outras linguagens ajudam a pensar geograficamente. Um simples desenho que apresente um fenômeno por meio da estrutura posicional e de suas relações e que organize um espaço é um instrumento que podemos refletir espacial e geograficamente.

Não obstante, é necessário reconhecer que outras áreas, como a música, o desenho e a poesia, fazem uso de tais ferramentas para desenvolver suas formas de pensar. Todas essas linguagens são instrumentos descritivos que possuem vantagens e desvantagens. Por isso é preciso justificar a escolha de tais linguagens no ensino de Geografia.

Por meio da literatura, o pensamento geográfico se manifesta de diversas formas e pode ser alcançado com variadas ferramentas como mapas, pinturas, músicas, poesias, gráficos e tabelas. E a literatura é uma forma alternativa. O texto possui a capacidade de construir imagens, não apenas por descrever uma imagem, mas por produzir uma imagem na mente do leitor. Esta imagem é importante porque, como afirma Gomes (2017, p. 113), “o geógrafo deve trabalhar a partir de uma compreensão produzida por imagens geográficas”.

Em certa medida, estes princípios se aproximam da abordagem sugerida pela perspectiva dos multiletramentos (Batista; Becker; Cassol, 2019). Reiterando o que afirmamos no capítulo sobre a Geografia nos anos iniciais, destacamos a perspectiva dos multiletramentos como uma forma de o professor ressignificar os saberes geográficos nesta etapa da escolarização, pois ao ensinar o estudante a ler e decifrar o espaço se está colaborando no processo de alfabetização linguística e matemática deste sujeito.

A pedagogia dos multiletramentos apresenta características fortemente vinculadas às 'novas' organizações sociais e, de modo especial, às novas mídias e tecnologias que surgem e diversificam as formas de linguagem, diferenciando-as em múltiplas linguagens, que permitem o uso dos mapas como fonte de entendimento do mundo e aliam-se as novas formas de ensinar Geografia. Desse modo, aproximam-se da tão buscada Geografia Escolar Crítica, mas que precisa ir além da crítica. Vive-se o momento de propor alternativas para os novos contextos de vida e de vivências. A Geografia precisa propor, fazer e vivenciar, pois está por toda a parte. Viver é fazer Geografia (Batista; Becker; Cassol, 2019, p. 3-4).

Os multiletramentos podem ser conceituados como

a manifestação educacional da fluidez da sociedade contemporânea, porém com uma característica clara de retomar o pensamento complexo e crítico sobre o espaço, o tempo, a sociedade e a natureza, contribuindo com a formação cidadã dos estudantes. A multimodalidade funciona, então, como um atrativo ao estudo e a dinamização dos saberes e os multiletramentos como a pedagogia norteadora desta concepção (Batista; Becker; Cassol, 2019, p. 5).

A Cartografia, nesta perspectiva de multiletramentos, ressignifica a própria função da Geografia na educação básica e deve ser entendida como um recurso de comunicação multimodal, e não meramente localizacional. Os mapas digitais, massivamente presentes em nossa vida, exigem uma nova forma de representar e de compreender; exigem multiletramentos na sua interpretação. Assim,

a Cartografia que sempre foi uma grande aliada da Geografia, torna-se ainda mais importante ao ensino e a aprendizagem dessa disciplina. Ela motiva. Ela dinamiza. Ela produz novas leituras de mundo. Ela permite diversificar o olhar sobre as realidades socioambientais do Planeta Terra. Se bem utilizada, permite desenvolver um pensamento espacial capaz de conduzir a leituras críticas da realidade em que se vive e aproximar as leituras temporais e espaciais do cotidiano dos estudantes, fazendo-os se motivarem e desejarem aprender a Geografia (Batista; Becker; Cassol, 2019, p. 5).

É na escola que a criança deve ter acesso a esses multiletramentos para que, gradualmente, possa aumentar seu repertório cultural, tornando-o múltiplo e diverso.

É possível apresentar um certo conhecimento geográfico a partir de diferentes linguagens e de gêneros do discurso, sejam eles verbais ou não-verbais. Isso amplia as possibilidades de diferentes materiais para o trabalho docente e para que o aluno participe de diferentes (multi)letramentos ou se aproprie de diferentes linguagens e gêneros discursivos em práticas escolares. Conhecer e saber mobilizar as formas, o conteúdo e o estilo de cada gênero potencializa o aluno enquanto sujeito criador e produtor de sentidos (Neves; Greco; Giroto, 2022, p. 16).

No capítulo seguinte vamos tratar do pensamento geográfico como ferramenta para desenvolver um modo geográfico de pensar. Trataremos de questões inerentes ao pensamento geográfico, como a própria definição, seu papel no ensino de Geografia e como o professor assume preponderância nesse processo de desenvolvimento do pensamento geográfico.

4. A GEOGRAFIA EM PENSAMENTO

Este capítulo da dissertação tem por objetivo problematizar a ideia de pensamento geográfico, contextualizando-o sob o viés escolar. Outra preocupação trazida à tona nesta subseção é o da diferenciação entre os conceitos de pensamento geográfico/raciocínio geográfico e outras noções que orbitam a discussão.

Costumeiramente, define-se a Geografia como uma ciência que estuda o espaço terrestre. Esta definição é bastante ampla e não abarca todas as particularidades da ciência geográfica. Ora, nem sempre a etimologia da palavra é capaz de informar completamente sobre seus usos e significados.

[...] a Geografia é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos. Trata-se de uma forma de construir questões, ou seja, a curiosidade de saber em que medida o sistema de localização pode ser um elemento explicativo (Gomes, 2017, p. 20).

Para chegar a essa definição, Gomes (2017) leva em consideração três domínios que correspondem à qualidade de ser da Geografia. O primeiro deles é a forma de sensibilidade, ou seja, a capacidade de situar coisas no espaço e de nos situarmos nele; é a habilidade de saber se orientar.

O segundo domínio adentra o campo da inteligência. A inteligência geográfica é a espacial: é a Geografia do onde, é a Geografia que traduz o conhecimento que os grupos humanos possuem do ambiente no qual vivem. Esse conhecimento espacial “é fundado pelas respostas simples à pergunta construída a partir do advérbio interrogativo *onde*” (Gomes, 2017, p. 19, grifo do autor).

O terceiro e último domínio trata do estudo e especulação sobre as causas e formas de dispersão. É a Geografia do porquê, da lógica das localizações, ordenada pelos elementos naturais ou pelos elementos humanos. Pode-se dizer que a Geografia estuda as diferenças.

Parte-se e guarda-se a diversidade, pois devemos refletir sobre as coisas tal como aparecem no mundo, dentro das condições pelas quais se mostram e como partes dos conjuntos dentro dos quais se apresentam [...] a obediência ao princípio da localização é a condição que nos garante essa observação da diversidade – as coisas se apresentam diversas, mas juntas em um lugar. Desse modo, podemos pensar todas elas a partir das relações impostas pela sua localização (Gomes, 2017, p. 25).

Para compreendermos um pouco da amplitude do objeto de estudo da Geografia, como aponta Martins (2016), talvez possamos mudar a pergunta “o que é Geografia” para “o que é o geográfico”. Não basta afirmar que a Geografia é o que os geógrafos fazem dela, pois perde-se a consciência política em tal definição. A Geografia que serve somente para a universidade não é um conhecimento consciente do seu compromisso político.

A geografia ou o geográfico, enquanto fundamento, é algo que se estabelece a partir da relação sociedade/natureza. Ou seja, tanto no sujeito como no objeto a relação entre sociedade e natureza se traduz numa ordem espaço-temporal dos elementos que resultam da relação. Quando a relação ocorre, uma determinação fundamental da existência ganha sentido em ato e potência. Surge a ordem tópica da e na existência humana. E esta determinação se explicita quando fazemos a pergunta cardinal: onde? O que significa afirmar que, a partir daí, a localização das coisas em geral não serão aleatórias, obedecerão a um motivo (Martins, 2016, p. 64).

O pensamento geográfico é um modo de pensar (Callai, 2009; Cavalcanti, 2019; Gomes, 2017; Moreira, 2021). Pensar geograficamente é “analisar as coisas do mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização. Com esse objetivo, deve-se levar em conta os princípios lógicos gerais e específicos, e conceitos elementares e específicos” (Cavalcanti, 2019, p. 149).

Assim, o que se denomina por pensamento geográfico “está voltado para algo mais que a localização de cada objeto específico, pois aos geógrafos interessa a maneira pela qual as formas se organizam e a lógica que orienta essa localização” (Cavalcanti, 2019, p. 69).

Há que se ressaltar que a escola é o lugar, por excelência, que estimula o aluno a pensar, raciocinar, criar hipóteses, desenvolver ideias para, com isso, se aproximar do conhecimento científico (Castellar; Paula, 2020). Por isso, o pensamento geográfico deve ser exercitado deliberadamente nas aulas de Geografia.

Pensamento geográfico é a geografia em pensamento. Este pensamento é como uma lente que enxerga o mundo e interpreta a realidade pelo viés geográfico.

[...] a apreensão de um determinado conteúdo passa pelo reconhecimento de sua existência, e isso remete à forma que permite, em pensamento, adquirir esta compreensão. Ou seja, pecando pelo óbvio (ou não), *pensamento geográfico é geografia em pensamento, ou pensar geografia é ter para si a existência e a importância do geográfico presente na realidade* (Martins, 2016, p. 62, grifos do autor).

Outrossim, Callai (2009) adota a ideia de que o ensino de Geografia necessita de um olhar espacial. Este olhar é o modo de fazer geografia, é o método a ser usado no estudo da realidade espacial. É uma forma de olhar e pensar especificamente pelo panorama espacial.

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da geografia, significa 'uma consciência espacial' das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo [...] O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (Callai, 2009, p. 93 - 94).

Almeida e Passini (2010, p. 10) complementam a ideia de olhar espacial, porém preferindo o termo domínio espacial. As autoras destacam a premência da escolarização formal, em virtude de que “o preparo para esse domínio espacial é, em grande parte desenvolvido na escola, assim como o domínio da língua escrita, do raciocínio matemático e do pensamento científico”. Ou seja, é na escola que deve ocorrer a aquisição da aprendizagem espacial.

Inerente ao pensamento geográfico está a própria definição do que é a Geografia. Concordamos com Moreira (2021) quando o mesmo afirma que a Geografia é uma forma de leitura do mundo. Essa leitura é essencialmente espacial, pois é o objeto de estudo geográfico. De modo geral, podemos dizer que a Geografia é a ciência que estuda o espaço, mas não qualquer espaço; a Geografia é a ciência que se dedica ao estudo do espaço geográfico, seja ele natural ou modificado. Ademais, a particularidade da Geografia consiste no uso da linguagem cartográfica para realizar tal análise espacial.

A Geografia é o campo do conhecimento responsável pelo estudo, pela análise e pela compreensão do espaço que a sociedade produz por meio do trabalho. Esse espaço é denominado *espaço geográfico* e se constitui de elementos, processos e fenômenos distintos. De um lado, há os elementos de origem social, histórica, política e econômica; de outro, os elementos originários da dinâmica da natureza e que foram apropriados e modificados pela ação humana (Guerrero, 2012, p. 18, grifos da autora).

Outro questionamento passível de ser feito diz respeito à compreensão do que é o mundo. Entendemos que o mundo são as nossas próprias representações.

Chamamos mundo ao modo como estruturamos nossa relação com as coisas que nos rodeiam a partir da ideia que formamos delas. O modo como a partir desse entendimento as trazemos para nosso campo de significações. Daí dizemos que o mundo são as nossas representações. Porque o vemos e vivemos segundo a ideia e o sentido que temos dele (Moreira, 2021, p. 107).

Gomes (2017), traz para o debate a centralidade do conceito de mapa enquanto quadro e como um instrumento base da ação para pensar geograficamente. O mapa é a imagem-padrão para representar as características geográficas e também espaciais dos fenômenos. O mapa induz a uma interpretação das conexões entre os diversos elementos, contudo sem exaurir as possibilidades de interpretação e compreensão.

O quadro reúne o que está dentro e separa o que está fora, considerando as coisas em conjunto. Destarte, o quadro não produz sentido apenas pela composição interna, mas também produz sentido pelo que separa.

[...] o quadro constitui um instrumento que permite compilar, organizar e analisar. A eficácia desse instrumento talvez advenha do fato de o termo *quadro* nos obrigar a considerar as coisas em conjunto. É preciso também que aquilo reunido dentro do mesmo enquadramento tenha um equivalente marco referencial, compartilhe um mesmo universo de significação ou, em uma palavra, componha um sistema (Gomes, 2017, p. 94, grifo do autor).

A narrativa na qual o quadro se insere também é relevante. Por exemplo, uma pintura em um museu tem um significado, já na parede da sala de uma casa é totalmente diferente. Portanto, o quadro é “um instrumento de análise que opera simultaneamente em diversos sistemas de significação” (Gomes, 2017, p. 97).

De acordo com o autor, um quadro “coloca variáveis no mesmo plano e demonstra a multiplicidade de possibilidades de análises com diferentes considerações sobre os outros aspectos que aí figuram” (Gomes, 2017, p. 36). Tal uso do quadro aproxima-se, em muito, da análise geográfica que podemos fazer de um mapa. Assim, os mapas são objetos descritivos que nos auxiliam na tarefa de pensar.

O conceito de quadro geográfico é bastante profícuo, uma vez que abarca o pensamento geográfico na sua dimensão imagética.

Desenhamos um quadro geográfico para pensar o jogo de posições entre os fenômenos, para examinar a possibilidade de conexões causais entre eles, para colocar elementos diversos e variados em suas respectivas localizações e, sobre um mesmo plano, organizamos dados sob a forma de um sistema de informações para poder pensá-los. Desenhamos ideias. Desenhamos para ver (Gomes, 2017, p. 60).

No entanto, a imagem apresentada pelo quadro em forma de mapa não nos comunica tudo de forma direta, assim como a literatura, pois as obras literárias ajudam a construir esses quadros de paisagem, a partir do ponto de vista das personagens e dos autores. “A imagem é portadora de sentidos próprios, os quais aparecem exclusivamente quando princípios e relações abstratas se exprimem graficamente” (Gomes, 2017, p. 66). Ou seja, desenhamos para pensar.

A cartografia sempre reflete uma perspectiva de mundo. O mapa não é uma mera ilustração da realidade, mas sim demonstra uma visão, um ponto de vista. O mapa é a expressão do que o sujeito mapeador pensa acerca da realidade na qual está inserido. O mapa é um discurso e, assim o sendo, apresenta intencionalidades. Portanto, todos os “silêncios” presentes em um mapa não são originários de brechas no fluxo da linguagem, mas sim fruto de uma intencionalidade de quem o produziu (Novaes, 2012).

Ao discutir diferentes formas de se representar o mesmo fenômeno, identificando a existência de omissões e destaques na criação de qualquer imagem, os alunos podem começar a entender os mapas como uma forma de linguagem, o que pode estimular novos questionamentos. Quais símbolos podem ser utilizados para representar determinado fenômeno? Quais características são alteradas quando escolho outras projeções e escalas para representar o mesmo fenômeno? Quais cores e símbolos pictóricos podem ser atribuídos aos distintos espaços representados? Esse tipo de pergunta, que muitas vezes é ausente na geografia escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de uma cartografia menos “normativa” e mais “interpretativa” nas escolas (Novaes, 2012, p. 151 - 152).

O quadro geográfico pode ser produzido a partir da descrição, mas não a descrição como uma mera listagem exaustiva de tudo o que existe em um mesmo lugar. Observar e descrever envolve fazer escolhas em um mundo cheio de possibilidades. A descrição precisa seguir uma ordem espacial; para ser geográfica é fundamental ter em sua base a localização e a situação. Isso é o que nos aponta Gomes (2017, p. 121), quando afirma que “se há na base da descrição a localização e a situação, então podemos concluir que se trata de uma descrição geográfica”.

Em suma, as descrições são instrumentos que auxiliam na tarefa de pensar uma vez que

criam quadros nos quais os elementos observados são organizados de forma sistemática. Mapas, gráficos, tabelas, perfis, diagramas etc. são nesse sentido descritivos. Isso é um argumento definitivo contra o lugar-comum de conceber as descrições como exclusivamente veiculadas por textos [...] os textos podem conter algum tipo de 'grafismo', ou seja, de sistematização das informações, pela qual se 'desenharão' quadros, os quais serão geográficos na medida em que conseguirem guardar a preocupação fundamental da localização e da situação como elementos de base (Gomes, 2017, p. 126).

Aquilo que é recolhido pela observação deve ser interpretado e organizado em um quadro para assim fazer avançar o entendimento sobre os fenômenos.

Pensemos em alguns mapas temáticos mais tradicionais, geológicos, climáticos, de vegetação, de população etc. Eles são 'quadros' que nos permitem 'ver' determinadas características, determinadas conexões. Alguns desses quadros são tão fortes e expressivos que parecem não mais ser a obra de escolhas, mas sim se impor como evidentes e absolutos. Um planisfério é habitualmente apresentado com linhas paralelas e com meridianos. Essa visão é tão estruturante das outras formas figuradas nos planisférios que ficaríamos 'perdidos' sem essas referências. Igualmente, as faixas de temperaturas definidas pelas isotermas que acompanham as faixas latitudinais são tão expressivas para nós que 'parecem' existir como fronteiras materiais entre diferentes regimes climáticos. A própria Terra, quando a pensamos, quando a visualizamos, nós o fazemos a partir de um desenho, de uma imagem (Gomes, 2017, p. 57).

A Geografia é uma apresentação do mundo, já que a imagem é uma apresentação. Mapas, figuras e quadros são instrumentos básicos para pensar causalidades e ações recíprocas. Tais instrumentos, no ensino de Geografia, podem ser considerados recursos didáticos para a aquisição do pensamento geográfico. As imagens do mundo são apresentações e não representações (Gomes, 2017).

De acordo com Cavalcanti (2019), a Geografia precisa ter clareza do seu objeto de estudo, ou seja, o espaço geográfico; este é o foco central da Geografia enquanto saber. Diante da amplitude temática e a pluralidade metodológica que compõem as diversas áreas da Geografia, não é incomum que a essência geográfica se disperse perante a indefinição da identidade geográfica. Uma forma de evitar tal dispersão é a premência do uso dos conceitos da Geografia.

Uma primeira aproximação com os conceitos geográficos⁴ exige uma diferenciação entre conceito e categoria. O conceito é uma concepção ampla e genérica sobre os fenômenos da realidade e possui uma certa estabilidade, porém está em constante desenvolvimento. Por sua vez, a categoria é uma dimensão estável do conceito, constituindo o arcabouço da área científica de referência e sendo utilizada na produção do conhecimento (Cavalcanti, 2019).

O espaço geográfico é o conceito-chave do pensamento geográfico. É o centralizador das análises geográficas e é “construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta, um dispositivo de análise por meio do qual se possibilita uma análise da realidade” (Cavalcanti, 2019, p. 111).

O espaço é o objeto da geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço é o seu objetivo. O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da geografia. É a categoria por intermédio da qual se pode dialogar com os demais cientistas que buscam compreender o movimento do todo da formação econômico-social, cada qual a partir de sua referência analítica (Moreira, 2021, p. 63).

O espaço geográfico não é uma coleção de espaços aleatórios, mas sim um sistema de objetos articulados e combinados entre si e com os sujeitos que os apreendem (Santos, 1996). O espaço “não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas. E não se confunde com a base física. O espaço geográfico é um espaço produzido” (Moreira, 2021, p. 64).

Há, aqui, um cuidado especial para não ocorrer a fetichização do espaço, como se ele, por si só e sem a presença humana, fosse capaz de explicar o mundo; a Geografia não pode desconsiderar em suas análises os homens que estão por trás desse espaço geográfico. Portanto, há que se tomar o devido cuidado para não atribuir todos os créditos geográficos somente ao espaço. Este conceito é, sim, o mais importante da Geografia, porém, não o único. “Como podemos reduzir o objeto desta disciplina a uma única categoria? [...] os historiadores não têm no tempo o objeto de ciência da história” (Martins, 2016, p. 69). Do mesmo modo que a História é muito mais do que o tempo, a Geografia também extrapola os limites do espaço. Não se trata de negar a centralidade espacial da ciência geográfica, mas sim de repensar o uso de certas definições que reduzem a Geografia.

⁴ A discussão sobre conceitos geográficos encontra-se na próxima seção, intitulada “Pensamento geográfico na Geografia Escolar”.

Moreira (2021) defende a ideia de que espaço geográfico e sociedade estão imbricados. Desse modo, o espaço geográfico não é um todo uniforme, ao contrário, faz-se heterogêneo com as suas mudanças. Se o espaço geográfico está em constante mudança e se este referido espaço é o objeto da Geografia, então na Geografia tudo muda.

[...] a sociedade é o seu espaço geográfico e o espaço geográfico é a sua sociedade. Ora, se o espaço tem essa natureza, seu modo de entender muda de todo. Mais que isso: se é ele o objeto da geografia, então na geografia tudo muda (Moreira, 2021, p. 27).

O espaço, objeto de estudo da Geografia, é histórico e social, sendo compreendido como a reunião do processo de produção social e do processo de controle de suas instituições e relações de classes. Um objeto espacial só possui sentido no interior da totalidade social de que faz parte (Moreira, 2021).

O espaço como um todo combinado e contraditório revela e expressa diversas imaginações constituintes das práticas cotidianas, da mesma forma que nas quais o espaço é pensado para existir de determinada maneira. É esse conhecimento geográfico mais interessante que sugere-se compor as aulas de geografia na escola. O raciocínio geográfico como a forma de mobilizar esse conhecimento que olha para o real e se apropria dele, apresenta-se como uma condição de pensar geograficamente na escola (Neves; Greco; Giroto, 2022, p. 6).

O espaço é social porque o homem transforma a natureza para sanar suas necessidades e é o trabalho social o agente para tanto. Todo objeto possui duas dimensões: espacial e temporal. De acordo com Moreira (2021, p. 75) somente com a dialética espaço-tempo podemos compreender o arranjo espacial que pode ser definido como “uma estrutura de objetos espaciais, uma localização-distribuição organizada de objetos espaciais, uma totalidade de objetos estruturados em forma espacial”.

Paisagem, território e espaço formam a tríade das categorias da representação e construção da ideia de mundo da Geografia. São esses três conceitos que constituem a essência epistemológica da Geografia, tornando-a uma forma particular de ciência. “Analisar espacialmente o fenômeno implica antes descrevê-lo na paisagem e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim de compreender-se o mundo como espaço” (Moreira, 2021, p. 116).

Nessa tarefa de análise e leitura do espaço, o geógrafo precisa lançar mão de princípios lógicos. Para Moreira (2021), são seis os princípios lógicos geográficos: localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala.

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade (Moreira, 2021, p. 117).

Todavia, não é somente o espaço que possui princípios lógicos. Os conceitos de território e de paisagem também têm os princípios de região, lugar e rede, e arranjo e configuração, respectivamente.

A presença dos princípios lógicos em cada umas das três categorias cria para cada qual uma sequência de desdobramentos subcategorais, e é isso que vai permitir a materialização do espaço na empiria do território e da paisagem. A localização, distribuição, distância, conexão, delimitação e a escala são as subcategorias do espaço. Ao se manifestarem no território dão origem à região, ao lugar e à rede, que são recortes concretos (empíricos) de espaço e, assim, subcategorias do território. Na paisagem, por fim, os princípios aparecem na forma do arranjo e da configuração, que são suas subcategorias (Moreira, 2021, p. 117).

Somando-se ao espaço geográfico, estão os conceitos estruturantes da Geografia: paisagem, lugar e território. O primeiro deles, a paisagem, é uma maneira poderosa de olhar o mundo e envolve a dimensão da percepção. A paisagem, “em sua dimensão estética, com suas cores, sabores, odores, permite apreender um conjunto diverso, em sua unidade” (Cavalcanti, 2019, p. 121). Assim, o sujeito se relaciona com o mundo por meio da paisagem. Quanto à Geografia Escolar, cabe a tarefa de ampliar e ensinar o modo de ver a paisagem, indo além do que é visível.

O conceito de lugar é fruto de razões históricas, sociais e subjetivas. A Geografia Humanista enfatiza este conceito geográfico, pois “é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (Cavalcanti, 2019, p. 127). A tarefa do geógrafo é saber como um espaço é transformado em lugar, quais as relações que estão inseridas nesse processo. É também no lugar que ocorrem as resistências aos fenômenos globais, como a globalização.

Por fim, o conceito de território está intimamente ligado às relações de poder. Assim, o poder compõe a noção de território. Outro conceito que ajuda a entender o território é o de identidade, pois os grupos, agrupados em torno de uma identidade comum, se apropriam de um determinado espaço, transformando-o em território (Cavalcanti, 2019).

A abordagem dos fenômenos geográficos é feita por princípios lógicos que são a base do pensamento geográfico. Cavalcanti (2019) propõe alguns: observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese. Já para Martins (2016, p. 65), os princípios cuja síntese estabelece o geográfico são “Localização, Distribuição, Distância, Densidade, Escala. Em outras palavras, podemos afirmar que é por meio da síntese destes que o geográfico se estabelece”.

Moreira (2021) advoga que a Geografia e o trabalho do geógrafo sempre mudaram ao longo do tempo. No entanto, o olhar geográfico, ou seja, o pensar geográfico deve permanecer. O autor lança mão de uma comparação com o cinema. Para fazer cinema basta algumas ideias na cabeça e uma câmera na mão. Os geógrafos sempre tiveram as duas coisas, mas sem estarem alinhadas; as duas coisas precisam de um olhar geográfico orientado, pois do contrário não se faria Geografia.

O estado de confusão em que se encontram as ideias na geografia, e assim na cabeça dos geógrafos, e a falta de correta orientação à máquina explicam os produtos que têm saído de nossas produções, muitos deles de qualidade indiscutível, mas sem uma cara geográfica discernível frequentemente (Moreira, 2021, p. 13).

De acordo com Moreira (2021), cada época da história possui uma forma própria de geografia e um perfil diferente de geógrafo. Na antiguidade a Geografia era um registro cartográfico de povos e territórios. Na idade média a influência da Igreja leva a Geografia a validar o imaginário bíblico. Já no renascimento a Geografia passa a conceber o mundo como um grande sistema matemático-mecânico. Na revolução industrial a Geografia é a ciência dos grandes espaços e dos grandes arranjos. Por fim, no século XX, consagra-se a Geografia como a ciência do espaço e o geógrafo como o especialista de sua organização.

Nasce, assim, o perfil do geógrafo ainda hoje existente, identificado com a tarefa de demarcação dos espaços diferenciados a partir da arma teórica e cartográfica da região, substituída hoje pela teoria do espaço em rede. Em

todas essas fases de tempo foi, pois, a imagem de uma ciência colada ao espaço e ao mapa que se firmou na mente dos homens como o traço identitário da geografia e do seu profissional (Moreira, 2019, p. 16).

De certa forma, este imaginário adentra os muros escolares. A imagem e o perfil do professor de Geografia é justamente esse, aquele professor que entende de mapas, que sabe localizar uma quantidade gigantesca de coisas e lugares no espaço e que, principalmente, domina a linguagem cartográfica.

Tal imagem identitária da Geografia começa a entrar em crise nos anos 1950 e, sobremaneira, com o advento da globalização nos anos 1980, haja vista que já não basta à teoria geográfica apenas localizar, demarcar e mapear o espaço. Agora é preciso saber ler e entender as mudanças no espaço. O geógrafo percebe, então que o mapa por ele elaborado

[...] é a representação dos espaços criados pelos movimentos do capital, cuja lógica é migrar, deslocando-se constantemente entre os ramos de menor e de maior lucratividade para incorporar-se a um novo lugar e a um novo ramo, com a mesma facilidade com que se desincorpora do lugar e do ramo que lhe permitia multiplicar-se melhor e de modo mais rápido anteriormente. Por isso o mapa já se defasa da organização real dos grandes espaços no momento mesmo de sua montagem. É um novo aprendizado. De certa forma, essa dissintonia dos geógrafos com os acontecimentos vem da sua insistência em ver o mundo como localização e não como um sistema de distribuição das coisas (Moreira, 2021, p. 18).

Essa característica do ser geográfico em dar conta das mudanças ocorridas no espaço é papel, também, do professor de Geografia. O ensino de Geografia precisa estar concatenado com as mudanças que ocorrem no espaço geográfico, não pode haver um isolamento.

Por vezes, conforme Moreira (2021), o geógrafo cai no fetiche da técnica. No passado se restringiu à fointerpretação que hoje cedeu lugar ao geoprocessamento. Nenhum instrumento se interpreta sozinho. Não é o geoprocessamento que processa a Geografia, mas sim a teoria geográfica, o olhar geográfico, que processa o geoprocessamento.

Não raro os docentes de Geografia acreditam que computadores avançados, acesso à internet, softwares de produção de mapas, entre outros recursos seriam a solução para um ensino geográfico significativo. Ora, a linguagem cartográfica precisa falar a mesma linguagem da teoria geográfica; e isso vale para o contexto escolar.

Neste rol de discussão do pensamento geográfico e da essência geográfica, Moreira (2021, p. 33) nos chama a atenção para uma busca bastante intrigante: qual é a questão geográfica? “Há na geografia o tema-problema que faça a sociedade ver nele uma questão? Então, sob que forma e com que código de linguagem aparece?”.

Este é um questionamento bastante difícil de responder devido a sua amplitude. O autor encaminha a resposta exemplificando-a com duas correntes teóricas da Geografia. A Geografia Clássica respondeu a esta pergunta com o conceito de região e o binômio determinismo/possibilismo. Já a Geografia Crítica responde-a com o enfoque no conceito de espaço.

Em uma comparação do pensamento geográfico com o raciocínio histórico, nota-se que a forma de pensar historicamente é mais natural em nossa sociedade, e até mesmo em nossas escolas, do que a forma de pensar geograficamente.

Pode ser difícil admitir isso de imediato, mas comparemos analogamente com a história. Nada há de mais natural do que o uso indiscriminado do raciocínio cronológico, de uma ordem que se constrói pela sucessão no tempo de ser analiticamente válida em muitos e diferentes campos do conhecimento. Periodizações, linhas do tempo, raciocínios evolutivos, entre outras ferramentas, são comumente utilizados sem que se denuncie algum abuso ou extrapolação de competências. As ferramentas que fazem ver ordem no espaço, que se constrói pela sucessão na extensão, são também a justo título de uso generalizado. Precisamos apenas restabelecer o fato de que elas se originam e se constituem pelo exercício de um raciocínio geográfico. Constituem, assim, instrumentos que nos fazem pensar e ver as coisas de outras maneiras, são quadros geográficos (Gomes, 2017, p. 104 – 105).

Como exposto, o pensar geograficamente pode ser muitas coisas. Há um caráter multifacetado na definição do que é o pensamento geográfico. Entretanto, é necessário delimitar dimensões essenciais a esta forma de pensar geográfica. Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2019) quando a autora delimita três dimensões basilares ao pensamento geográfico: conceitos geográficos, raciocínios geográficos e linguagens geográficas⁵.

Considerando o contexto desta investigação, advoga-se que a literatura pode ser tomada como um meio possível para se promover a introdução do pensamento geográfico no universo dos anos iniciais. Vale ressaltar que a literatura compõe uma das dimensões do pensamento geográfico, ou seja, a das linguagens geográficas. Por

⁵ As três dimensões do pensamento geográfico serão abordadas com profundidade no capítulo referente à metodologia empregada nesta pesquisa, pois figuram como uma das categorias de análise da dissertação.

isso, justifica-se a importância da literatura na Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1. Pensamento geográfico na Geografia Escolar

A Geografia enquanto saber escolarizado ajuda a pensar. E esse pensar envolve as vivências do sujeito que pensa e os modos de ser de quem pensa. A Geografia é um modo de organizar o pensamento; uma forma de ver o mundo pelo crivo da espacialidade.

O pensar geográfico contribui, portanto, para a contextualização do aluno cidadão como cidadão do mundo e que se insere no mundo, que lhe pertence e no qual atua. Isso propicia o entendimento do espaço geográfico e de seu papel nas práticas sociais (Guerrero, 2012, p. 27).

No entanto, é necessário ressaltar, não é qualquer “tipo” de Geografia que ajuda a pensar. A Geografia escolar pautada em pressupostos mnemônicos, empíricos e tradicionais, ou Geografia Classificatória, como apontada por Kaercher (2009), não desempenha a tarefa de auxiliar os educandos a pensar. Ora, não se desenvolve pensamento geográfico com práticas meramente transmissíveis e reprodutivas de conteúdo.

Mais do que entendermos os processos – isso, sim, superimportante – como se forma o solo, como o tempo atmosférico muda, como as atividades econômicas transformam os espaços, ficamos classificando as rochas, os climas, os tipos de extrativismo, de cultivos e indústrias. O resultado é os alunos pensarem: ‘- Geografia é coisa de professor de...geografia!’, ‘- Geografia é coisa (só) de escola!’ E, como, no geral, os alunos não são muito ‘fãs da escola’, essa associação nem sempre é benéfica. Propomos, então, um ensino não tão ‘formalizado’ - a partir de menos classificações, sem tantas nomenclaturas e memorizações. Afinal, mais importante do que saber o que é um planalto é perceber que o relevo é modificado, tanto pela natureza como pelos seres humanos (Kaercher, 2009, p. 136 – 137).

A Geografia conteudista e mnemônica produz um afastamento entre as experiências geográficas dos sujeitos e os conhecimentos geográficos que são sistematizados e ensinados nos ambientes escolares. Comumente, a Geografia ensinada não está vinculada à vida dos sujeitos, apresentando-se como uma lista interminável de lugares, nomes e formas que precisam ser decoradas e devolvidas no

momento da prova. Logo, cria-se uma dicotomia entre a Geografia da vida e a Geografia da escola.

[...] este distanciamento entre a geografia da educação básica e o raciocínio geográfico foi historicamente construído, possuindo o objetivo de impedir que mais sujeitos tenham acesso a este conhecimento considerado essencial para a reprodução das estruturas de poder em diferentes épocas, inclusive no mundo contemporâneo (Giroto, 2015, p. 77).

Não pode haver esta separação entre conhecimento e vida. Não é válido justificar a escolha de um rol de conteúdos que precisam ser trabalhados em uma determinada série escolar porque, simplesmente, tais conteúdos fazem parte do arcabouço teórico e metodológico da ciência geográfica. Longe disso, a construção dos conteúdos precisa ser feita para que os estudantes possam compreender a realidade atual e enxergar a Geografia na vida. Não podemos formar um sujeito que apenas entende Geografia, mas pouco sabe sobre o mundo em que vive; o estudante precisa saber vincular o conhecimento geográfico aprendido na escola a sua prática cotidiana (Giroto, 2015). É o pensamento geográfico que auxilia nesta tarefa de articulação do conhecimento escolar com a vida cotidiana.

O ensino crítico de Geografia requer que o conhecimento acadêmico seja reatualizado, atentando para a realidade escolar e, conseqüentemente, a do aluno e do seu meio.

O principal desafio da Geografia Escolar é transformar o saber acadêmico em objeto de ensino, sem desfigurá-lo, simplificá-lo ou desvalorizá-lo, mas, ao mesmo tempo, reconstruindo este saber em bases parcialmente diferentes, adaptando-o à capacidade mental dos alunos, pois os objetivos e os meios da prática não são os mesmos no campo universitário e nos ensinos fundamental e médio. Nesse sentido, a matéria de ensino deve se organizar de maneira que seja didaticamente assimilável por parte do corpo discente (Quincas; Leão; Ladeira, 2018, p. 116).

O professor não pode ser um reproduzidor de conhecimento. Ao professor, designa-se a tarefa de criador, produtor do conhecimento escolar com seus estudantes. Entretanto, não podemos cair na fetichização do trabalho docente. Para que o professor, efetivamente, seja produtor de conhecimento ele precisa de condições de trabalho adequadas. Nesse sentido, podemos conceber o professor como um sujeito cheio de subjetividades, considerando as características pessoais,

as vivências e trajetórias profissionais e a construção de sua identidade como educador (Martins, 2007).

A Educação Geográfica possibilita a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações estabelecidas entre a natureza e a sociedade. Ela corrobora para a formação do senso crítico, pois é “um conhecimento que estrutura a leitura do mundo, na compreensão da formação espacial que promove a formação de cidadãos críticos” (Castellar; Juliasz, 2017, p. 161). De acordo com as autoras, a Educação Geográfica é a única capaz de suplantar a concepção tradicional, recuperando a primazia dos princípios lógicos na centralidade do ensino de Geografia, construindo conceitos mais críticos e próximos da realidade.

Intrínseco ao pensamento geográfico está a noção de conceitos. Um ensino através de conceitos amplia as capacidades de desenvolver o modo de pensar geográfico. Os conceitos “permitem converter as coisas, por meio de operações intelectuais (conhecimentos, sensações, imaginação, entre outras), em objetos teoricamente espaciais, em objetos do pensamento” (Cavalcanti, 2019, p. 146).

Os conceitos geográficos são instrumentalizadores do pensamento geográfico no ensino de Geografia. Tais conceitos são fundamentais à estruturação dos conteúdos, principalmente para dar sentido aos conteúdos trabalhados na medida em que são mais amplos e generalizam as temáticas abordadas.

[...] a Geografia deveria ser mais do que uma disciplina oficial do currículo, pois deveria ter significado eficaz para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno. Mais do que ensinar os conteúdos disponíveis nos manuais didáticos, advoga-se que se deveria ensinar por meio do conteúdo, considerando que o aluno é sujeito sociocultural e epistêmico nos procedimentos escolares. O aluno é ativo no processo de construção de seus conhecimentos e o professor é o mediador que intervém nesse processo que pode se realizar de modo consciente e intencional (Cavalcanti, 2019, p. 38).

No entanto, é preciso cuidado para que a abordagem não se torne excessivamente conteudista. Ou seja, mais do que aprender um conteúdo, é preciso aprender o modo de pensar essencialmente geográfico que levou àquele conhecimento.

[...] pela atividade cognitiva, que pode ser consciente e explícita, propiciada pela escola e pelas aulas de Geografia, o sujeito apropria-se de determinados conhecimentos que foram historicamente produzidos pelos homens e, assim, apropria-se ao mesmo tempo dos modos de saber e de pensar que resultaram nesses conhecimentos. Ele se apropria dos conteúdos, dos

conceitos, e dos modos de pensar que levaram à produção desses conteúdos e que são constitutivos do pensamento geográfico (Cavalcanti, 2019, p. 162).

No ensino de Geografia, os conceitos ajudam a enxergar o mundo não somente como um conjunto de coisas dispersas na realidade. Com os conceitos é possível fazer generalizações, ajudando os estudantes a entenderem seus mundos. Em suma, a Geografia na escola “serve para desenvolver o pensamento geográfico. Ela serve para pensar” (Cavalcanti, 2019, p. 59). E não se pode pensar a não ser por meio de conceitos geográficos.

Para o geógrafo compreender a totalidade do espaço geográfico, objeto da Geografia, ele precisa mobilizar conceitos genéricos ou específicos da ciência geográfica, bem como um método de análise que envolve fundamentos epistemológicos da ciência e exercícios de raciocínio. Esta mobilização do pensamento é o próprio pensamento geográfico.

É preciso ter clareza quanto à distinção dos objetos de estudo da Geografia e da Geografia Escolar. A primeira tem como foco o espaço geográfico; a segunda enfatiza o ensinar a pensar geograficamente, ou seja, o pensamento geográfico propriamente dito. Assim, é necessário um esforço de diferenciação. Se o objetivo da Geografia é dar conta da totalidade do espaço geográfico, o objetivo da Geografia Escolar é outro. A Geografia dentro da escola não forma geógrafos em miniatura, não transpõe conteúdo da sala de aula universitária para a sala de aula escolar. A Geografia para escolares ensina a pensar, a pensar geograficamente.

O ensino de Geografia não pode estar pautado em teorias, fatos ou informações, mas sim em conceitos. Desse modo, o ensino por conceitos foge da perspectiva tradicional de ensinar temáticas isoladas e descontextualizadas e perpassa pela dimensão geográfica do pensamento.

A Geografia Escolar ajuda a formar capacidades intelectuais nos estudantes, de modo que eles compreendam melhor o mundo. Afinal, ensinar Geografia não é simplesmente transferir o conteúdo geográfico produzido pela ciência para as demandas escolares.

O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões (Cavalcanti, 2019, p. 82).

É necessário clareza sobre o que é uma abordagem geográfica dos conteúdos escolares, uma vez que sem isso não se desenvolve o pensamento geográfico nos estudantes. Destarte, este pensamento geográfico deve ser referência tanto para a Geografia Escolar como para a Geografia Acadêmica. A diferença consiste no fato de que a Escolar tem como meta a produção de conhecimentos para a vida cotidiana (Cavalcanti, 2019).

A Geografia entende que há uma espacialidade complexa a ser conhecida e analisada. E para que se alcance essa compreensão é preciso desenvolver uma capacidade propiciada por um tipo específico de pensamento: o geográfico. Nesse processo há subjetividade, pois o espaço é subjetivo, já que é produzido pela humanidade e o homem é subjetivo. Neste trabalho advoga-se que a literatura é um instrumento de excelência para tratar da subjetividade do espaço.

O conhecimento geográfico no ensino não é um fim, mas sim um meio para interpretar a espacialidade do mundo. Espacialidade que também é subjetiva. A literatura, como linguagem no ensino de Geografia, permite acessar dimensões mais subjetivas do pensamento geográfico, próprias da Geografia Humanista. Nesse sentido, no próximo tópico debater-se-á qual é o papel do professor de Geografia na mobilização do pensar geograficamente.

4.2. O papel do professor na mobilização do pensamento geográfico

No arcabouço de defesa da importância da Geografia enquanto forma de pensamento, o professor, geógrafo e educador, apresenta-se como o responsável pela permanência e relevância da Geografia como disciplina escolar.

[...] fazer e conhecer Geografia é um modo de ser e, também, de se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social. É uma maneira de atuar na vida. Por conseguinte, a Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo (Cavalcanti, 2019, p. 15).

Além disso, faz-se necessário que o professor pense geograficamente para ensinar geograficamente. O professor é o primeiro a desenvolver esta capacidade de interpretação do mundo; ele precisa ter “consciência da relevância dessa capacidade para a vida cotidiana de todos os alunos. Essa consciência o ajudará a orientar seu

trabalho com finalidades formativas mais consistentes” (Cavalcanti, 2019, p. 102). De certa forma, trata-se de uma tomada de consciência por parte do professor.

O pensamento geográfico

[...] ocorre continuamente nos sujeitos (estudantes), em processos de formação de conceitos geográficos (cotidianos e científicos: lugar, paisagem...) e no exercício articulado de raciocínios cognitivos genéricos (memorização, análise, síntese) e mais específicos para a Geografia (observação, comparação, conexão, descrição), que são representados de diferentes maneiras, articulados em diversas partes... (Cavalcanti, 2019, p. 96).

Assim sendo, depreende-se que o conhecimento geográfico é produto de uma forma específica de pensar, e que não se faz Geografia, seja na escola ou na universidade, sem o conjunto de conceitos, raciocínios e linguagens que são próprios deste campo, sendo o professor o mediador deste ato pensante.

Um conteúdo geográfico pode ser trabalhado partindo de um problema referente ao seu próprio cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem é mais significativa. E nesse processo o professor assume preponderância, uma vez que depende dele a forma de como abordar o conteúdo. O professor assume a posição de mobilizador do pensamento geográfico.

O trabalho do professor consiste em ensinar (o que se articula a aprender) os conteúdos como objetos do pensamento, não conteúdos em si mesmos, mas objetos que expressam um entendimento da realidade construído a partir do realce sobre uma determinação dessa realidade – que é a geográfica e para a qual o aluno deve aprender a olhar (Cavalcanti, 2019, p. 146).

O professor é aquele que insere o discente no conjunto de conhecimentos produzido pela sociedade.

A docência é uma atividade profissional complexa, que exige conhecimentos específicos. A defesa é a de que não basta ao professor conhecer a matéria que será ensinada, no caso a Geografia; é preciso articular com esse conhecimento uma série de outros saberes, como aqueles relacionados à prática pedagógica geral, às dimensões e à ambiência do trabalho e seu contexto, ao processo de aprendizagem dos alunos, ao planejamento e avaliação da aprendizagem, entre outros (Cavalcanti, 2019, p. 201).

Ainda nesse rol, vale destacar a importância dos formadores de professores de Geografia, pois a eles cabe a tarefa de despertar nos futuros professores a

sensibilização para o pensamento geográfico enquanto norte das aulas de Geografia. Depreende-se que a mera transposição didática não basta, pois

[...] a capacidade de transformar o conhecimento disponível sobre um tema em conteúdos escolares e favorecer seu aprendizado pelo aluno é o que caracteriza a docência, envolve um processo de seleção, estruturação, hierarquização e adequado ordenamento sequencial do conteúdo. É, de certa forma, esse conhecimento que capacita o professor a distinguir entre o que é essencial e o que é acessório nos diferentes conteúdos a serem ensinados (Cavalcanti, 2019, p. 204).

São precisas propostas alternativas para mediar o processo, lançando mão de diversos recursos pedagógicos, dentre eles a literatura. Novamente, é o professor quem precisa estar antenado a essa discussão dos recursos alternativos para o ensino de Geografia.

No que diz respeito ao uso de recursos alternativos (mapas, gráficos, desenhos, croquis, gravuras, fotos, filmes, vídeos) ao texto didático escrito, por exemplo, parece faltar consistência metodológica para se trabalhar com outras linguagens, por exemplo, ultrapassando seu papel de meras ilustrações, ou recurso lúdico, com as imagens (Cavalcanti, 2019, p. 205).

O pensamento geográfico é um grande aliado para o ensino crítico, contextualizado com a vida dos estudantes. Cavalcanti (2019, p. 209) alega que a Geografia, inevitavelmente, envolve cidadania, pois abordar temas geográficos “com o objetivo de desenvolver capacidades de análise mais crítica, mais fundamentada teoricamente, pode ser um caminho profícuo para se qualificarem ações cidadãs no enfrentamento da injustiça social”. O desenvolvimento do pensamento geográfico acompanha a produção do conhecimento geográfico escolar, um é afetado pelo outro de forma dialética (Neves; Greco; Giroto, 2022).

Os professores, assim como com o pensamento geográfico, necessitam ter essa formação para a cidadania para ensinarem seus estudantes. Em suma, o pensamento geográfico está alinhado à prática da cidadania que, por sua vez, está relacionada com a vida pública.

Os conceitos geográficos da formação escolar, entre eles, o de espaço público, devem ajudar os alunos a fazerem generalizações, para aprenderem a ver outras perspectivas, além da sua individual. Os alunos podem, assim, entender que sua subjetividade é socialmente constituída. É na relação com os outros que se constitui o sujeito, com seus instrumentos mediadores internalizados, para se compreender melhor o mundo para se produzirem ações com maior autonomia e consciência (Cavalcanti, 2019, p. 215).

O ensino de Geografia se enriquece quando trazemos à tona o vocabulário e a linguagem da Geografia. Neste vocabulário inclui-se os conceitos, as categorias e os princípios geográficos. O professor assume a centralidade neste processo de articulação do vocabulário geográfico.

Quando o professor é capaz de articular o vocabulário do raciocínio geográfico e construir suas estratégias de ensino com coerência ao problema, pode obter sucesso com seus estudantes e propiciar momentos de criatividade e curiosidade política e científica, exercendo potenciais de práticas cidadãs (Castellar; Paula, 2020, p. 314).

Considerando o que foi exposto, o capítulo seguinte tratará da metodologia utilizada na pesquisa e para a elaboração de dados no âmbito das oficinas pedagógicas. Haverá a explicitação das categorias de análise da pesquisa, especialmente a delimitação das dimensões do pensamento geográfico, pautada em Cavalcanti (2019). Também será abordado o conceito de percurso didático como suporte da relação entre literatura e pensamento geográfico.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa e participativa, valorizando as concepções e subjetividades dos sujeitos participantes (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Como trata-se de uma investigação no âmbito da educação, optamos pela pesquisa qualitativa, já que a mesma adentra no rol das subjetividades do objeto estudado, bem como valoriza as diversas concepções dos sujeitos participantes (Gamboa, 2018; Gatti, 2012).

A pesquisa qualitativa surgiu no século XIX como fruto da insatisfação com o paradigma científico clássico. A abordagem qualitativa nos permite enveredar por situações em que o uso de dados quantitativos não consegue responder de modo satisfatório. Mais do que isso,

a pesquisa qualitativa se caracteriza pela sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, por se ocupar de objetos complexos, por englobar dados heterogêneos, pela capacidade de descrever profundamente aspectos da vida social (Mussi *et al.*, 2019, p. 425).

A opção pela abordagem qualitativa é perfeitamente cabível quando o enfoque recai na visão ampla do objeto de estudo, priorizando suas inter-relações com os aspectos sociais, políticos e culturais (Brito; Oliveira; Silva, 2021). Este formato permite dar voz aos participantes, articulando os atores envolvidos no fenômeno investigado. Assim, “a investigação qualitativa é alicerçada na inseparabilidade dos fenômenos e seu contexto” (Mussi *et al.*, 2019, p. 422).

Ressalta-se que como a pesquisa envolve seres humanos, houve a necessidade de passar pelo crivo do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste e no qual obteve parecer consubstanciado favorável à continuidade da pesquisa (Anexo I).

A seguir, explicar-se-á os instrumentos de pesquisa adotados para a elaboração dos dados.

5.1. Instrumentos de elaboração dos dados da pesquisa

Esta investigação adota como estratégia para a elaboração dos dados de pesquisa oficinas realizadas com professores da rede municipal de ensino de

Irati/Paraná, na Escola Municipal do Campo Rosa Zarpelon. Para a participação destas oficinas, foram convidados dois professores atuantes em turmas de 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental, juntamente com um professor que atualmente não é regente de turma, totalizando três professores.

Foram duas⁶ oficinas que ocorreram entre os meses de outubro a novembro de 2023, com duração aproximada de 60 minutos. As oficinas, sinteticamente, objetivaram elaborar os dados para esta investigação – através do percurso didático - e também instruir e ampliar os conhecimentos dos professores quanto ao ensino de Geografia nos anos iniciais, especialmente tendo a literatura como principal recurso pedagógico e metodológico.

As oficinas possuem caráter colaborativo, configurando-se em espaços de trocas de saberes entre os professores e o pesquisador. O debate e a pluralidade de ideias são centrais ao processo de elaboração dos dados.

A primeira oficina ocorreu no dia 06 de outubro de 2023. Iniciou com a apresentação dos objetivos e da metodologia da pesquisa. O segundo momento da oficina foi uma exposição oral e dialogada das três categorias basilares da pesquisa: Geografia nos anos iniciais, literatura e pensamento geográfico. Com esse embasamento teórico, os professores foram convidados a desenvolverem um percurso didático tomando como ponto de partida uma obra literária de sua escolha. O pesquisador explicou para os professores as três etapas que constituem o percurso didático: problematização, sistematização e sintetização. Foi disponibilizado aos professores um modelo de percurso didático, para que os mesmos pudessem ter um suporte na escrita dos percursos. Não houve a exigência explícita de aplicação do percurso didático em sala de aula, pois consideramos a dificuldade que os professores encontrariam para incluir a aplicação do percurso didático em seus planejamentos⁷. Como tarefa para a última oficina os docentes construíram seus percursos didáticos.

⁶ Inicialmente estava prevista a realização de três oficinas com os professores participantes da pesquisa. No entanto, devido a uma necessidade dos próprios professores, foi necessário reduzir o número de oficinas, substituindo o encontro presencial por orientações remotas durante a elaboração dos percursos didáticos.

⁷ Devido ao tempo disponível para a realização da pesquisa de mestrado, optamos por não solicitar aos docentes que aplicassem o percurso didático em sala de aula, pois assim haveria a necessidade de o pesquisador acompanhar a aplicação dos percursos, bem como ampliaria a coleta de dados. Este caminho pode ser trilhado em futuras pesquisas, nas quais a própria criança pode avaliar o desenvolvimento do percurso didático.

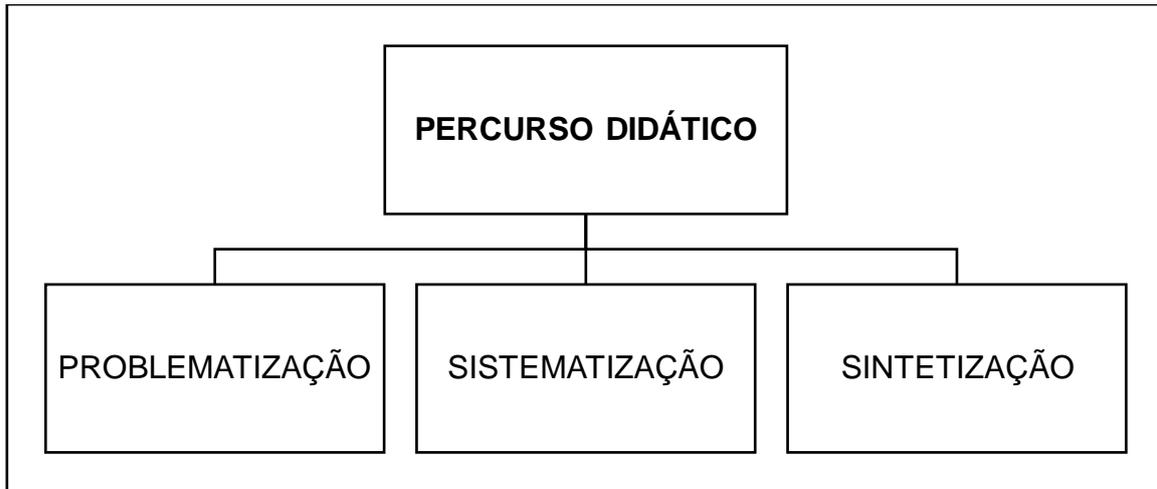
Entrementes, o pesquisador auxiliou de modo remoto os professores a elaborarem seus percursos didáticos. A ajuda ocorreu de forma individual, procurando esclarecer eventuais dúvidas no processo de construção e fazendo pontuais sugestões na escrita dos percursos, a fim de evitar possíveis contradições.

Já na última oficina, realizada no dia 10 de novembro de 2023, os professores participantes fizeram uma autoavaliação de seus percursos didáticos. O diálogo enfatizou o processo de construção do percurso e os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas. Outro ponto crucial deste último encontro foi a discussão sobre quais os desafios e potencialidades de aplicação dos percursos didáticos com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, nesta oficina os participantes foram convidados a expressar sua opinião quanto à relevância da temática do pensamento geográfico e da literatura infantil. Todas as discussões levantadas pelos participantes foram gravadas e anotadas pelo pesquisador por meio de seu diário de campo, com a devida autorização dos participantes.

Coerente com esta proposta de pesquisa participativa e num esforço de junção entre literatura e pensamento geográfico, julgamos adequado adotar para a pesquisa a proposta de percurso didático desenvolvida por Cavalcanti (2019). A referida autora propõe como método de ensino o percurso didático que assume o papel de mediação entre o pensamento geográfico e o ensino de Geografia. Ou seja, é uma forma de “aplicar” o pensamento geográfico no contexto escolar; é uma maneira de pensar a realidade. Assim, entende-se a proposta do percurso didático como uma didática específica ao ensino de Geografia, já que procura elencar uma forma de ensino adequada ao pensamento geográfico.

O percurso didático pode ser dividido em três etapas fundamentais: a problematização, a sistematização e a sintetização (quadro 1). Faz-se necessário destacar, conforme afirma Cavalcanti (2019, p. 165), que esse processo não é linear, pois todas as partes “devem ser compreendidas como partes articuladas de um todo (que é o processo dialético), em relação de interdependência”. A seguir, serão descritos cada uma dessas etapas.

Quadro 1. Síntese das três etapas do percurso didático



Fonte: adaptado de Cavalcanti (2019)

Para problematizar é recomendável que o trabalho docente de um determinado tema seja iniciado com questionamentos feitos aos alunos. Perguntas do tipo: por que estudar determinado tema? Qual a relevância para a vida em sociedade? O que o aluno já sabe?

É imprescindível que os alunos se sintam afetados, de alguma forma, pelos temas que serão trabalhados, antes mesmo de iniciar seu estudo, renunciando com isso à explicação ou apresentação inicial do tema, algo tão comum em práticas docentes. As questões formuladas, encaminhadas para fazer emergir problematizações sobre o tema, ajudarão o professor a conduzir seu trabalho com o que é essencial para sua aprendizagem (Cavalcanti, 2019, p. 166).

Diante disso, é válido o seguinte questionamento: quem são os sujeitos que pensam pela Geografia? Certamente, são sujeitos históricos, providos de relações culturais e sociais. Os participantes dos processos de ensino e aprendizagem são pessoas com histórias e subjetividades, são sujeitos simbólicos.

A segunda etapa do percurso é a de sistematizar. O processo de sistematização deve ter como norte o livro didático, as orientações curriculares da escola ou outros materiais complementares. Nesse momento, é adequado que se tenha em mente a etapa anterior, da problematização, buscando orientar a discussão dos conteúdos e responder aos questionamentos levantados. A sistematização é importante, dado que “não se pode deixar a problemática levantada inicialmente

‘descolada’ do trabalho sistemático do conteúdo, sob pena de se perderem o sentido e a motivação do estudo para os alunos” (Cavalcanti, 2019, p. 166).

É ainda no momento da sistematização que, a partir de um trabalho sistemático do professor com o conteúdo escolar que se pode levar o aluno a conhecer as paisagens urbanas – do bairro, do centro da cidade, etc. – ou rurais – a lavoura, a vila, etc. – de maneira distinta daquela presente no seu dia a dia, rompendo com o imediato. O professor disponibiliza para os alunos os conhecimentos sobre esse tema conforme estruturados pela ciência geográfica. Essa ação deliberada do professor articulando conceitos, raciocínios e linguagens é promotora do pensamento geográfico (Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022, p. 25).

Por fim, a última etapa é a síntese. Na síntese devem ser retomados os pontos problematizados em um esforço de aplicação, não necessariamente no sentido imediato, dos conteúdos na vida cotidiana. Busca-se, na síntese, a consolidação das etapas anteriores, a problematização e a sistematização.

Existem inúmeras possibilidades de realização dessa etapa, bem como inúmeras possibilidades de uso de linguagens (os estudantes podem produzir narrativas textuais como contos ou cartas destinadas a governantes, mapas, podcasts, entre outras possibilidades). O essencial é incentivar os estudantes a pensarem geograficamente os problemas que eles próprios vivenciam em seus cotidianos, propondo soluções críticas pautadas em conhecimentos científicos (Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022, p. 12).

É nessa etapa, também, que a avaliação é potencializada, já que se avalia o processo e não apenas o produto. A prioridade não é avaliar se os alunos memorizaram conteúdos e informações que foram apresentados nas aulas, mas sim, “se eles conseguem interpretar a realidade em uma linguagem que vá além do senso comum, com o uso de conceitos geográficos por eles internalizados” (Cavalcanti, 2019, p. 167).

O percurso didático pode ser usado em tempos diferentes das divisões escolares; a duração pode ser de uma hora-aula na escola ou várias aulas, sempre tendo como referência um conteúdo com começo, meio e fim.

O trabalho docente deve ter como centro de suas atividades o percurso didático. A ideia é que o percurso seja encaminhado de modo “a provocar, a intervir na relação do sujeito (aluno) com a realidade (objeto de conhecimento), apresentando (mediando com) instrumentos materiais e simbólicos para mediação dessa relação sujeito/realidade” (Cavalcanti, 2019, p. 164).

Tal percurso deve partir de temas tradicionalmente apresentados como conteúdos escolares, incluindo conceitos e princípios geográficos que mobilizem uma forma específica de pensar, a geográfica. Assim, o percurso didático constitui-se como uma proposta metodológica para a efetivação do ensino com a finalidade de formação do pensamento geográfico.

Não obstante, o percurso didático figura como uma proposta metodológica que foge dos padrões tradicionais de ensino, ultrapassando a exposição linear de conteúdos soltos e desconexos da vida cotidiana dos estudantes. Porquanto, o percurso didático expressa um percurso epistemológico, dado que o mesmo está ligado ao método histórico-cultural de produção do conhecimento científico (Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022).

O percurso didático fundamenta-se em três princípios: a ação didática como uma forma deliberada de organização do ensino; o aluno como sujeito histórico detentor de um conjunto de conhecimentos advindos da experiência; e a formação de conceitos como consequência da aprendizagem e da internalização de conhecimentos pelos alunos (Júnior; Miranda; Cavalcanti, 2022).

Considerando o percurso didático não como um receituário pronto e acabado para ser aplicado em sala de aula, mas sim uma proposta passível de adaptação em diferentes cenários e contextos, esta abordagem assume o papel de guardadora de um ensino significativo. Ensino este que desenvolve o pensamento geográfico.

5.1.2. Diário de campo

O diário de campo foi utilizado como um instrumento de pesquisa em que registramos observações, apontamentos, informações e reflexões ao longo das oficinas pedagógicas desenvolvidas com as professoras que atuam com a disciplina de Geografia nos anos iniciais,

As anotações do diário de campo foram conduzidas de modo a registrar as impressões e as evidências cotidianas do pesquisador acerca da utilização de obras literárias infantis na confecção de percursos didáticos, bem como, informações sobre a mobilização do pensamento geográfico e as percepções geográficas das professoras participantes.

Sobre a utilização do diário de campo para produção de dados, entendemos que este instrumento, além de apenas guardar informações, “pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria” (Lima; Mito; Dal Prá, 2007, p. 93). O diário de campo foi um instrumento de fundamental importância, pois com ele foi possível registrar o direcionamento da pesquisa, suas ordenações e as particularidades de cada professora na escrita de seus respectivos percursos didáticos.

A experiência com o diário de campo desempenhou um papel preponderante ao promover o registro documental dos acontecimentos da pesquisa, principalmente na análise final dos resultados, já que complementou a interpretação dos percursos didáticos.

5.2. As categorias de análise

Como categoria de análise desta pesquisa adotamos o modelo proposto por Cavalcanti (2019) na delimitação das dimensões fundamentais e inerentes ao pensamento geográfico. São três dimensões: conceitos geográficos, raciocínios geográficos e linguagens geográficas.

A primeira dimensão, a dos conceitos geográficos, subdivide-se em conceitos estruturantes e conceitos analíticos (quadro 2). Os conceitos estruturantes, de acordo com Cavalcanti (2019), são os balizadores da abordagem geográfica. São eles: paisagem, lugar, território e natureza. Já dentre os conceitos analíticos destacam-se as práticas espaciais, a diferenciação espacial, os geossistemas, entre outros⁸.

Quadro 2. Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem • Lugar • Território • Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas espaciais • Diferenciação espacial • Geossistemas • Ambiente

⁸ Julgamos que os conceitos analíticos/operacionais, como o próprio nome sugere, são um pouco avançados para a faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que tratam de noções com elevado grau de abstração. Por essa razão, nesta pesquisa daremos maior ênfase aos conceitos estruturantes/constitutivos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Rugosidades • Configuração espacial
--	--

Fonte: adaptado de Cavalcanti (2019, p. 97)

Os raciocínios geográficos, segunda dimensão do pensamento geográfico, igualmente à dimensão anterior, também está subdividida (conforme o quadro 3). Cavalcanti (2019) opta por dividir os raciocínios nos princípios geográficos de localização, distribuição, extensão, distância, posição, escala, analogia, causalidade e conectividade. Já as operações geográficas subdividem-se em observação, descrição, imaginação, memorização, explicação, compreensão, argumentação, representação, significação e síntese.

Quadro 3. Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Distribuição • Extensão • Distância • Posição • Escala • Analogia • Causalidade • Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Descrição • Imaginação • Memorização • Explicação • Compreensão • Argumentação • Representação • Significação • Síntese

Fonte: adaptado de Cavalcanti (2019, p. 97)

A última dimensão, das linguagens geográficas, conforme apontado por Cavalcanti (2019), faz alusão aos signos e aos sentidos da comunicação nas aulas de Geografia. Mais uma vez, a dimensão é dividida em duas categorias (quadro 4). A primeira é das linguagens verbais como, por exemplo, textos científicos, textos didáticos, textos jornalísticos e textos literários. A segunda categoria desta dimensão é a das linguagens não verbais, na qual insere-se a cartográfica como, por exemplo,

mapas, imagens aéreas, mapas mentais, desenhos e croquis. A fotografia, a pintura, as charges e os jogos também compõem o campo das linguagens não-verbais.

Quadro 4. Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Textos científicos • Textos didáticos • Textos jornalísticos • Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa • Imagens aéreas • Mapas mentais • Desenhos • Croquis • Fotografia • Pinturas • Filmes • Charges • Jogos

Fonte: adaptado de Cavalcanti (2019, p. 97)

Esta dimensão das linguagens geográficas, particularmente, possui centralidade para nossa pesquisa, uma vez que ela adentra na subjetividade da Geografia. É nessa perspectiva que defendemos o ensino de Geografia, aliado às mais diversas linguagens e, principalmente, com a literatura e a cartografia.

Essa sistematização não pode ser tomada como um esquema rígido que deve ser rigorosamente seguido ao abordarem conteúdos geográficos no ensino. Ao contrário, essa é uma habilidade intelectual geral, que capacita os professores e alunos a lidarem com o mundo, acionando um ou outro dispositivo desse esquema, relacionando-os, para resolver problemas de sua vida cotidiana. O conhecimento cotidiano ajuda a entender onde estão as coisas, a tomar decisões a respeito disso, a realizar práticas espaciais cidadãs, desde as mais corriqueiras e individuais até as mais estruturantes da sociedade, como a adesão a certos movimentos em defesa de uma política ambiental global, por exemplo. Para o professor, é importante se ter em mente que o conhecimento geográfico é produto do pensamento geográfico (historicamente objetivado em conceituações, informações, teorizações), mas é também a capacidade de produzir novos conhecimentos (Cavalcanti, 2019, p. 98).

A síntese destas três dimensões forma o pensamento geográfico. Assim, uma análise do espaço geográfico só será completa com o amálgama dos conceitos

geográficos, dos raciocínios geográficos e das linguagens geográficas. Portanto, justifica-se a escolha do termo pensamento geográfico e não raciocínio geográfico. Ora, como demonstrado por Cavalcanti (2019), no seu modelo de delimitação do que é o pensar geográfico, o raciocínio é uma das dimensões que constitui o pensamento geográfico.

Por si só, o raciocínio geográfico com seus princípios e operações não faz uma interpretação sólida do espaço geográfico ou de um fenômeno espacial. Localizar, distribuir, posicionar, observar, descrever e representar são saberes de importância única à ciência geográfica. No entanto, sem as linguagens geográficas, mormente a cartográfica, e sem os conceitos geográficos, o raciocínio geográfico não dá conta de ensinar os estudantes a pensar. Infere-se, portanto, que o pensamento geográfico é muito mais amplo, total e completo que o raciocínio geográfico.

A título de exemplificação, faremos uma exposição de como este esquema e suas três dimensões podem ser aplicadas em um conteúdo de Geografia. Por exemplo, para estudar um problema urbano, como as enchentes na área central de uma cidade, o estudante necessitará da dimensão dos conceitos geográficos para compreender o conceito de paisagem e suas transformações antrópicas e naturais.

Nesse processo, o aluno necessitará operar raciocínios geográficos como o de localização dos corpos hídricos causadores de alagamentos na cidade e o de distribuição e extensão para ter noção do tamanho deste fenômeno. Também precisará observar, descrever, explicar e argumentar sobre as possíveis causas das enchentes que assolam a área central da cidade. Para tanto, o discente deve lançar mão de linguagens que o auxiliem nesta tarefa, como a de textos jornalísticos e didáticos que abordem o referido problema. Outra possibilidade é usar a linguagem cartográfica para representar, através de mapas, croquis, imagens de satélite ou maquetes, os pontos mais afetados pela enchente.

Note-se que somente uma das dimensões do pensamento geográfico não seria suficiente para que o estudante pudesse compreender o fenômeno das enchentes na sua totalidade. Sem os conceitos geográficos não conseguiria construir raciocínios geográficos, sem os quais não poderia representar por intermédio das linguagens geográficas. No capítulo a seguir, dar-se-á a discussão e análise dos resultados da pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo da dissertação descreve os resultados da pesquisa. Inicia-se com a discussão da primeira oficina pedagógica, na qual se buscou que as professoras participantes compreendessem a finalidade da investigação e o seu papel nela, bem como conhecessem quais seriam os próximos passos para a elaboração dos percursos didáticos e a escolha das obras literárias.

Também há um subcapítulo destinado às obras literárias que foram selecionadas pelas docentes. Objetivamos descrever as histórias escolhidas pelas professoras, identificando seus principais elementos e explorando possíveis relações com o pensamento geográfico.

Em seguida, há a análise dos percursos didáticos à luz da teoria do pensamento geográfico. Em cada percurso didático buscou-se elementos relacionados às três dimensões do pensamento geográfico – conceitos, raciocínios e linguagens geográficas. Junto com a descrição de cada percurso didático faz-se presente algumas transcrições de fala que expressam a opinião da professora autora do percurso.

Por fim, este capítulo destinado aos resultados da pesquisa encerra-se com a discussão da última oficina pedagógica, na qual as professoras fizeram um feedback da participação na pesquisa, relatando, especialmente, as potencialidades e dificuldades da metodologia proposta. A seguir, tratamos da primeira oficina pedagógica.

6.1. Primeira oficina pedagógica

A primeira oficina pedagógica ocorreu no dia 06 de outubro de 2023 às 10h30 na sala dos professores da Escola Municipal do Campo Rosa Zarpelon. O intuito principal desta oficina era a apresentação da proposta da pesquisa às professoras participantes e a exposição das categorias e elementos relacionados ao pensamento geográfico, os quais deveriam balizar a construção dos percursos didáticos.

Foram convidadas três professoras para participarem das oficinas pedagógicas. Para manter em sigilo a identidade das participantes optamos por nomeá-las com letras. Dessa forma, a professora A construiu o percurso didático A, a

professora B elaborou o percurso didático B e a professora C o percurso C. A professora A atua em uma turma de 3º ano e a professora B em uma turma de 4º ano.

Na primeira oficina pedagógica estavam presentes as professoras A e B, pois a professora C precisou ausentar-se da escola. Os assuntos tratados neste primeiro encontro foram repassados posteriormente à professora C.

Após uma fala do pesquisador para apresentar o objetivo central da pesquisa, as duas professoras participantes também se apresentaram e fizeram breves questionamentos sobre como seria a dinâmica de funcionamento da pesquisa.

Para trabalhar com as três categorias centrais da proposta, Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensamento geográfico e literatura, o pesquisador elaborou previamente alguns questionamentos. Após a discussão suscitada pela problematização foram expostos alguns tópicos teóricos relativos à temática.

A primeira pergunta estava relacionada com a categoria da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, as duas professoras foram convidadas a responderem o seguinte questionamento: qual o papel da Geografia nesta etapa da escolarização?

Como resposta à pergunta, a professora A enfatiza o conceito de lugar, principalmente para que a criança compreenda o lugar em que vive. Ela também relaciona a Geografia com a linguagem cartográfica, afirmando que cabe à Geografia dos anos iniciais ensinar às crianças o uso de mapas e gráficos.

Já a professora B relata que a Geografia ensina o estudo do meio, seja ele natural ou construído, para que a criança aprenda a se localizar e ter dimensão do lugar onde vive.

A segunda pergunta questionava as docentes quanto à formação acadêmica, especificamente, para trabalhar com a disciplina de Geografia. A professora A destaca que não cursou esta disciplina em sua graduação, uma vez que ainda não concluiu o curso de Pedagogia. Contudo, ela menciona que estudou alguns conceitos geográficos, especialmente o de espaço geográfico e o de paisagem, enquanto cursava o magistério no Ensino Médio.

Por sua vez, a professora B nos diz que a sua formação foi muito superficial, pois na graduação estudou a Geografia apenas em uma disciplina e que a mesma era em conjunto com a História. A professora B ressalta que justamente por isso não se

sente bem preparada para ensinar Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo momento da oficina pedagógica tratava da categoria de pensamento geográfico. As docentes foram convidadas a expressarem seu entendimento acerca do significado de pensamento geográfico. Tanto a professora A como a professora B foram unânimes em afirmar que o pensamento geográfico é uma forma de pensar pela Geografia, ou seja, uma maneira de ajudar a criança a se aproximar da Geografia. É interessante destacar essa concepção de pensamento geográfico, já que a mesma se aproxima, em muito, daquilo entendido por Cavalcanti (2019). Para a autora, o pensamento geográfico significa pensar pela Geografia.

Após a explanação das dimensões do pensamento geográfico, as professoras enfatizaram os princípios geográficos, principalmente a dificuldade em ensinar alguns deles. Para a professora A as crianças apresentam uma dificuldade muito grande para compreender o princípio de localização, especialmente quando envolve a localização de outros lugares que excedem o cotidiano da criança. Nessa seara, a professora B concorda com a professora A e destaca a mesma dificuldade para trabalhar com o princípio geográfico de escala, pois o mesmo seria muito abstrato para as crianças. Outra dificuldade para a professora B é ensinar a criança a reconhecer seu próprio lugar onde vive.

Na última categoria abordada na oficina pedagógica, literatura infantil, as professoras A e B afirmaram que utilizam obras literárias com frequência em suas aulas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Elas também relataram que dificilmente trabalham conteúdos geográficos a partir de livros infantis. Especificamente, a professora B mencionou que já utilizou a obra “O rato do campo e o rato da cidade” para explorar a diferença entre campo e cidade.

Sobre o percurso didático, as professoras participantes do primeiro encontro ponderaram que a proposta do percurso didático se parece muito com um plano de aula normal, muito utilizado em seu cotidiano educacional.

Como a professora C não esteve presente na primeira oficina, posteriormente houve um encontro individual para que ela se apropriasse das discussões referentes à pesquisa. A docente questionou o motivo de não haver objetivo geral e nem objetivos específicos no modelo de percurso didático. O pesquisador explicou que a bibliografia

de base utilizada para construir o referido percurso, Cavalcanti (2019), não faz menção a objetivos gerais ou específicos.⁹

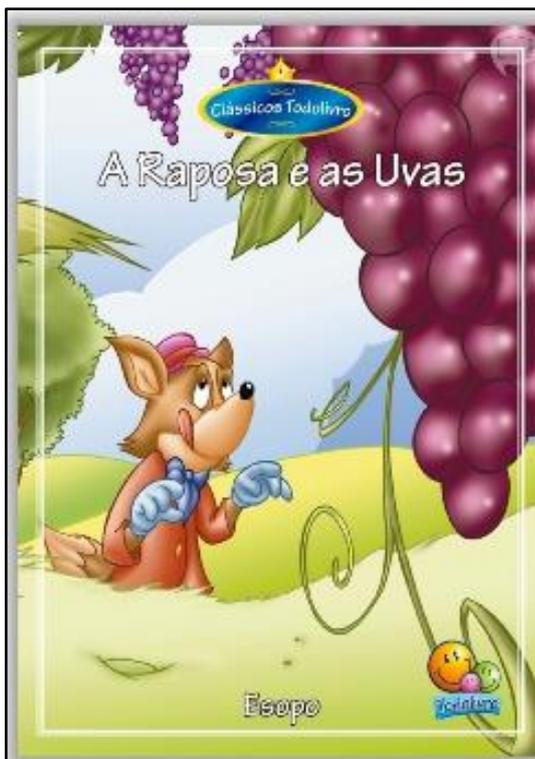
Após as discussões realizadas na primeira oficina, as professoras participantes ficaram incumbidas de selecionar uma obra literária, de acordo com seu critério, para desenvolver o percurso didático. As obras literárias selecionadas foram “A raposa e as uvas”, “O rato do campo e o rato da cidade” e “João e Maria”. Nota-se que as duas primeiras tratam-se de fábulas e a última, “João e Maria”, é um conto. A seguir serão analisadas e descritas cada uma das obras.

6.2. As obras literárias selecionadas para a confecção dos percursos didáticos

A professora A escolheu para seu percurso didático a fábula de Esopo, “A raposa e as uvas” (figura 1). O livro possui 11 páginas e foi lançado pela editora Todo Livro. De acordo com a referida professora “a história trata-se de uma fábula. Além de abordar o sentimento humano de frustração (como, por exemplo, quando não conseguimos atingir um objetivo), a história trabalha com a necessidade de compreensão de que podemos falhar” (Trabalho de Campo, 2023).

⁹ Nós ponderamos em incluir ao menos um objetivo no percurso didático. No entanto, como este apontamento feito pela professora C ocorreu após a primeira oficina pedagógica e o modelo de percurso didático já havia sido disponibilizado para as demais professoras participantes, optamos em seguir a proposta de Cavalcanti (2019).

Figura 1. Obra literária selecionada pela professora A



Fonte: retirado da obra “A raposa e as uvas”

Como síntese da obra literária, a professora A escreve em seu percurso o seguinte trecho:

Uma raposa vai até uma parreira para tentar pegar um cacho de uvas, mas acaba tendo um impasse, uma vez que a altura do cacho de uva acaba dificultando para que a raposa o pegue. Ela tenta de todas as formas e não consegue. Por fim, não aceita que não conseguiu pegar o cacho de uva, assim retratando de forma que as uvas estavam estragadas (Trabalho de Campo, 2023).

Quando questionada sobre os critérios de escolha da obra, a professora A afirmou que conhecia a obra e que já havia trabalhado com a turma.

O que eu achei bastante importante é porque eu queria trazer uma comparação entre a fábula e a realidade que eles iriam ver na aula. Eu acho bem importante essa parte, esse quesito, porque eles poderiam ter o visual, poderiam fazer essa comparação. Então a fábula fala bastante das videiras né, das parreiras que tem ali e vai de encontro com o conteúdo. Assim, achei bem interessante (Trabalho de Campo, 2023¹⁰).

¹⁰ Para fins de diferenciação optamos por destacar em itálico a fala das professoras participantes da pesquisa. Desse modo, as demais citações são transcrições diretas escritas pelas professoras em seus percursos didáticos.

Já a professora B escolheu a fábula “O rato do campo e da cidade” (figura 2). Esta fábula é de autoria de Esposito com adaptação de Sílvia Moral. O livro possui 16 páginas e foi publicado em 2020 pela editora S.L.

Figura 2. Obra literária selecionada pela professora B



Fonte: retirado da obra “O rato do campo e o rato da cidade”

Segundo a docente o tema tratado é a vida no campo e na cidade. A professora, em seu percurso didático, descreveu a obra da seguinte maneira:

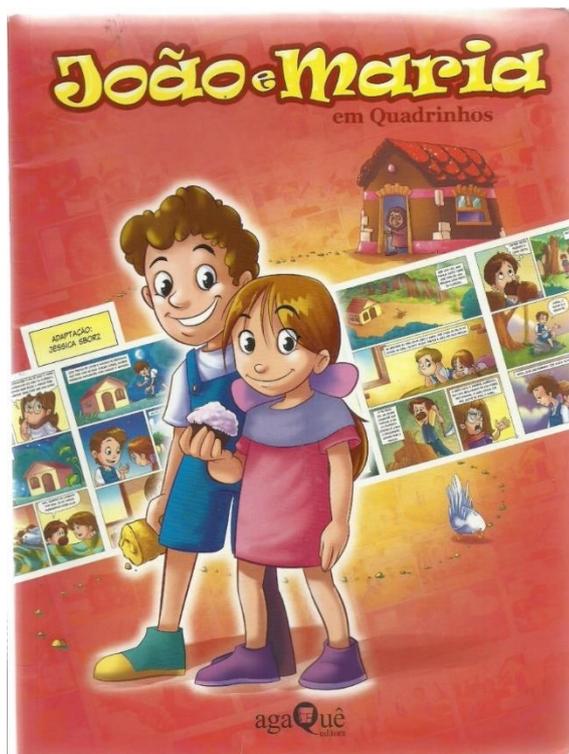
O rato do campo convidou seu primo, o rato da cidade, para visitá-lo. O rato da cidade vendo a pobreza do rato do campo retribuiu seu convite para visitá-lo na cidade. Na cidade grande havia comida à vontade, e ao mesmo tempo perigos, como o gato (predador). O rato do campo concluiu que viver no campo é bem melhor (Trabalho de Campo, 2023).

Na última oficina pedagógica, a professora B fez a seguinte explanação para justificar sua escolha “*Eu primeiro escolhi o conteúdo para depois eu escolher a obra literária que eu queria trabalhar. Eu escolhi a obra ‘O rato do campo e da cidade’ porque retratava o que eu queria propor com os conteúdos*” (Trabalho de Campo, 2023).

Por fim, a professora C elegeu como obra literária para seu percurso didático o conto “João e Maria” de autoria de Jacob e Wilhelm Grimm, adaptado por Jéssica

Sborz no formato de história em quadrinhos (figura 3). O livro possui 32 páginas e foi lançado em 2016 pela editora Agaquê.

Figura 3. Obra literária selecionada pela professora C



Fonte: retirado da obra “João e Maria em Quadrinhos”

A professora faz a seguinte síntese da obra em seu percurso didático:

É uma história infantil que conta as aventuras de dois irmãos abandonados, João e Maria. Na tentativa de voltar para casa acabam ficando perdidos pela floresta. Com fome, são envolvidos por uma casa de doces na qual são recolhidos pela dona da casa, uma bruxa. Seu plano era capturar e comer as crianças, as mesmas descobrem o plano da bruxa e a jogam no forno. João e Maria conseguem voltar para casa com alguns proventos que garantem a sobrevivência para a família que passava por dificuldades (Trabalho de Campo, 2023).

Quando questionada sobre seu critério de escolha, a professora C relatou que escolheu a obra “João e Maria” porque os protagonistas da história são justamente crianças (figura 4), havendo assim uma identificação dos estudantes com a referida obra. A professora fez a seguinte afirmação:

É um texto que vai de encontro com a realidade da criança né, ela é, na verdade, uma narrativa que traz a questão da criança, inclusive os

personagens são crianças. Então essa foi a minha escolha [...] pensando pelo lado da Geografia foi a questão da localização e orientação e, também, a representação espacial. Essa foi a obra que escolhi para o meu percurso didático (Trabalho de Campo, 2023).

Figura 4. Protagonistas da obra “João e Maria em Quadrinhos”



Fonte: retirado da obra “João e Maria em Quadrinhos”

Nota-se que as professoras escolheram livros bastante heterogêneos, sendo duas fábulas e um conto. Esperava-se que a escolha das obras fosse balizada pelo viés essencialmente geográfico, como ocorre com o livro selecionado pela professora B, “O rato do campo e o rato da cidade”, que é um livro bastante propício ao trabalho com conteúdos geográficos, principalmente a diferenciação entre campo e cidade.

Já os outros dois livros, “A raposa e as uvas” (figura 5) e “João e Maria em Quadrinhos” (figura 6), escolhidos pelas professoras A e C, respectivamente, à primeira vista não tratam de conteúdos geográficos.

Figura 5. Trecho da obra “A raposa e as uvas”



Fonte: retirado da obra “A raposa e as uvas”

Figura 6. Trecho da obra “João e Maria em Quadrinhos”



Fonte: retirado da obra “João e Maria em Quadrinhos”

Estas obras não são histórias com enredo geográfico, como ocorre no livro “O rato do campo e o rato da cidade”. Este é um achado da pesquisa e ratifica que é possível trabalhar a disciplina de Geografia nos anos iniciais estabelecendo conexões com outras áreas do saber e que tal trabalho não se restringe somente às obras literárias de cunho geográfico.

Mais do que isso, demonstra a capacidade das professoras participantes em relacionar histórias infantis aos conteúdos geográficos e, através da metodologia dos percursos didáticos, explorar as dimensões do pensamento geográfico em sala de aula. Talvez esta aptidão de interdisciplinaridade das professoras esteja relacionada justamente ao ser docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com todas as disciplinas e a formação propriamente dita do pedagogo. Quiçá um professor formado em Geografia, especificamente, não consiga estabelecer semelhantes conexões com as demais disciplinas escolares. A seguir são descritos os três percursos didáticos elaborados pelas professoras participantes de nossa pesquisa.

6.3. Descrição dos percursos didáticos à luz das dimensões do pensamento geográfico

Os percursos didáticos, confeccionados entre os meses de outubro a novembro de 2023 pelas professoras, abordaram conteúdos do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A síntese dos conteúdos elencados nos percursos didáticos encontra-se no quadro 5.

A professora A elegeu para seu percurso didático o conteúdo “Espaços públicos e privados” para uma turma de 3º ano. Já a professora B optou pela escolha de três conteúdos para uma turma de 4º ano: “Trabalho no campo e na cidade”, “Interdependência entre o campo e a cidade” e “Produção, circulação e consumo de produtos”. Por sua vez, a professora C selecionou o conteúdo de “Alfabetização cartográfica: percepção de lugares de vivência e suas formas de representação” para uma turma de 2º ano.

Quadro 5. Síntese dos conteúdos geográficos elencados pelas professoras para os percursos didáticos

	PERCURSO DIDÁTICO A	PERCURSO DIDÁTICO B	PERCURSO DIDÁTICO C
Turma	3º ano (crianças de 8-9 anos)	4º ano (crianças de 9-10 anos)	2º ano (crianças de 7-8 anos)
Quantidade de aulas	6 aulas (duração de 1 hora e 50 minutos)	8 aulas (duração de 1 hora e 50 minutos)	6 aulas (duração de 1 hora e 50 minutos)
Conteúdo selecionado	Espaços públicos e privados	Trabalho no campo e na cidade; Interdependência entre o campo e a cidade; Produção, circulação e consumo de produtos	Alfabetização cartográfica: percepção de lugares de vivência e suas formas de representação

Fonte: Autor (2023)

Quanto às dimensões do pensamento geográfico, os percursos didáticos apresentam uma certa homogeneidade na escolha dos conceitos estruturantes, havendo predominância do conceito de lugar (quadro 6). Assim, nenhuma professora escolheu trabalhar com os conceitos de território e natureza, mesmo a escola estando inserida em um contexto rural, no qual há um contato mais próximo dos estudantes com a natureza.

Quadro 6. Dimensões do pensamento geográfico escolhidas para os percursos didáticos

	PERCURSO DIDÁTICO A	PERCURSO DIDÁTICO B	PERCURSO DIDÁTICO C
Conceitos estruturantes	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem • Lugar 	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem • Lugar 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar

Princípios	<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Distância • Posição 	<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Distribuição • Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Extensão • Distância • Posição • Escala
Operações	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Descrição • Memorização • Explicação • Representação 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Descrição • Imaginação • Explicação • Compreensão • Representação • Significação • Síntese 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Descrição • Imaginação • Compreensão • Argumentação • Representação • Síntese
Linguagens verbais	<ul style="list-style-type: none"> • Textos didáticos • Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos didáticos • Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos didáticos • Textos literários
Linguagens não verbais	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa • Imagens aéreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas mentais • Desenhos • Fotografia • Pintura • Filmes • Jogos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa • Desenhos • Fotografia • Filmes • Jogos

Fonte: Autor (2023)

Como mencionado anteriormente, a Geografia nos anos iniciais encontra uma certa facilidade para trabalhar com o mundo vivido da criança. Essa facilidade desdobra-se, como apontado na escolha das professoras, nos conceitos estruturantes de lugar e paisagem.

Dentre as quatro opções disponíveis de conceitos geográficos no modelo do percurso didático, tanto território como natureza não foram selecionados. Como o território é um conceito que exige abstração para ser compreendido e é mais distante

do mundo vivido pelas crianças, as docentes preferiram abordar o conceito de paisagem e lugar.

Outro padrão encontrado refere-se às linguagens do pensamento geográfico, pois foram selecionadas como linguagens verbais os textos didáticos e textos literários em todos os percursos. Tanto os textos científicos como os textos jornalísticos foram evitados pelas docentes que confeccionaram os percursos didáticos. Isso demonstra a relevância dos textos oriundos dos livros didático, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental no qual os professores não possuem formação específica para a disciplina de Geografia.

As três professoras participantes da pesquisa selecionaram para seus percursos didáticos o princípio de localização. Isso é reflexo daquilo que elas mencionaram na primeira oficina pedagógica quando afirmaram, em unanimidade, que a Geografia é a ciência da localização e que, nos anos iniciais, uma das principais contribuições do ensino de Geografia para as crianças é justamente aprender a se localizar, em relação a si e com seus pares.

Com relação às operações do pensamento geográfico, nos três percursos foram assinaladas as operações de observação e descrição. As professoras mostraram confiança em trabalhar com tais operações porque são, particularmente, mais fáceis de trabalhar. Imagina-se que as professoras estejam mais habituadas a estimular seus estudantes a observar e descrever fenômenos geográficos do que realizar operações de argumentação, significação ou síntese. Na próxima seção são analisados cada um dos percursos didáticos.

6.3.1. Percurso didático A

Este percurso foi construído pela professora A que atua em uma turma de 3º ano. A docente selecionou como obra literária a fábula “A raposa e as uvas”. O conteúdo escolhido para o percurso didático foi “Espaços públicos e privados”. A professora relatou que já desenvolveu este trabalho em um projeto intitulado “Rota da Uva”, adaptando-o para as especificidades do ensino de Geografia e do percurso didático.

A professora decidiu trabalhar com os conceitos geográficos de lugar e paisagem. A escola está inserida em uma comunidade de imigrantes italianos, no

interior do município de Irati/PR. Assim sendo, a comunidade apresenta forte tradição na produção de vinho e suco de uva, elemento este explorado pela professora em seu percurso didático. Por isso a escolha de um livro que trabalhasse com a temática da uva.

A ideia central, portanto, é abordar os espaços públicos e privados pela perspectiva do lugar no qual a escola está inserida, enfatizando as vinícolas como um espaço privado. O quadro 7 resume a principal atividade desenvolvida em cada uma das aulas do percurso didático A.

Quadro 7. Resumo das atividades desenvolvidas no percurso didático A

Aula 1	Problematização e registro no caderno
Aula 2	Saída de campo para conhecer a “Rota da Uva” e visualizar espaços públicos e privados
Aula 3	Uso de imagens de satélite para construção do mapa referente à “Rota da Uva”
Aula 4	Vídeo e confecção de cartaz para diferenciação de espaços públicos e privados
Aula 5	Atividades do livro didático
Aula 6	Leitura da obra “A raposa e as uvas” e comparação entre a história e a realidade das vinícolas visitadas
Proposta de sintetização	Palestra na escola com os proprietários das vinícolas sobre a produção da uva

Fonte: Autor (2023)

Seguindo os tópicos do percurso didático, a professora destacou as seguintes perguntas para realizar a problematização: “O que são espaços públicos? Quais espaços públicos veremos traçando esse trajeto? Para chegarmos ao local desejado, porque devemos traçar uma rota? Qual a importância de utilizarmos mapas?”

(Trabalho de Campo, 2023). As crianças registrariam no caderno a discussão e a resposta para as perguntas.

Como sistematização, as crianças, inicialmente, realizariam um passeio pela comunidade para visualizarem a diferença entre espaços públicos e privados. Ao longo do trajeto, visitariam algumas vinícolas para conhecerem como ocorre o processo de transformação da uva em vinho. Assim, as crianças percorreriam o que a professora denominou de “Rota da Uva”.

Na aula 3, os estudantes desenhariam a referida rota, construindo, assim, um mapa dos espaços públicos e privados visitados no passeio. Além disso, também descreveriam as características dos lugares visitados e classificariam a natureza do espaço (público ou privado). Como apoio para retomada dos pontos visitados ao longo da rota, a professora elegeu como suporte a ferramenta Google Maps, trabalhando, desse modo, com imagens de satélite. Logo, a professora mobiliza a linguagem não verbal das imagens aéreas, componente da terceira dimensão do pensamento geográfico.

Na quarta aula, os discentes assistiriam ao vídeo “Geografia: espaços públicos e privados”, disponível no YouTube. Como atividade de registro das discussões realizadas após o vídeo, a professora propôs a confecção de cartazes com figuras de recorte, nos quais a turma seria dividida em dois grupos, um para os espaços públicos e outro para os espaços privados.

Na aula seguinte, a professora sugeriu a leitura e interpretação dos textos e atividades do livro didático “Buriti Mais Ciências Humanas”, página 164 e 165. Assim, a professora está trabalhando com a dimensão das linguagens do pensamento geográfico, especialmente a dos textos didáticos.

Somente na sexta e última aula, a professora indicou a leitura da obra literária “A raposa e as uvas” (figura 7). Após a leitura, os alunos seriam instigados a estabelecerem comparações com o que foi estudado nas aulas anteriores, principalmente com o passeio nas vinícolas da comunidade na qual a escola encontra-se localizada.

Figura 7. Parreiral retratado na história “A raposa e as uvas”



Fonte: retirado da obra “A raposa e as uvas”

Sendo assim, a professora concebe o saber geográfico como um conjunto de fatos objetivos, sugerindo uma noção de desenvolvimento do objetivo para o abstrato. A literatura foi utilizada pela professora A como uma ilustração de algo concreto e não como uma fonte de imaginação para trabalhar o conteúdo geográfico. Isso reflete a tradição da Geografia Escolar em separar o conhecimento das criações artísticas. Como descrito no capítulo 3, é a Geografia Humanista que propõe uma outra forma de ver a Geografia, relacionando a ciência geográfica com as linguagens subjetivas, dentre elas a literária.

A professora A destaca que preferiu deixar a obra literária para o final do percurso devido as necessidades de seu aluno autista. “Quando eu terminei de escrever o percurso eu pensei, mas e o autista? E o TDAH? Como é que eles vão visualizar isso sem ter uma imagem real?” (Trabalho de Campo, 2023).

Eu deixei a obra literária por último porque eu queria usar a obra literária como comparação, eu fiz o contrário do que foi sugerido no modelo de percurso didático...eu pensei nisso por conta do autista, pois ele precisa primeiro visualizar o real para depois poder...se eu contasse primeiro a obra para ele iria ser mais difícil dele visualizar e imaginar na cabeça dele o que estava acontecendo na história. Então fazendo a visita primeiro e depois a criança visualizando a história eu achei que seria mais tranquilo (Trabalho de Campo, 2023).

A estratégia adotada pela professora é particularmente interessante, pois as demais professoras fizeram uso da história literária para problematizar o conteúdo geográfico, utilizando, assim, no início do percurso didático.

Como proposta de sintetização, a professora escolheu levar produtores de uva da comunidade para dentro da escola. Nota-se que é uma tentativa de aproximar os moradores locais do trabalho desenvolvido pela escola, promovendo uma interessante troca de saberes.

Foram selecionados três princípios para desenvolver o trabalho: localização, distância e posição. Tais princípios perpassam boa parte de todas as aulas, pois os estudantes precisariam localizar, dimensionar a distância e posicionar os locais visitados ao longo da “Rota da Uva” na elaboração do mapa, diferenciando os espaços públicos dos espaços privados.

Já para as operações geográficas, o percurso didático abordou cinco delas: observação, descrição, memorização, explicação e representação. Todas essas operações também são abordadas na construção do mapa mencionado anteriormente. Primeiro as crianças observariam e memorizariam o caminho percorrido entre a escola e as vinícolas, depois representariam em um mapa para, em seguida, descrever e explicar as características dos espaços públicos e dos espaços privados, especialmente as vinícolas.

Na dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico, a professora A, assim como as demais professoras, optou pelos textos didáticos e literários na categoria das linguagens verbais. Já na categoria das linguagens não verbais, a professora escolheu o mapa e as imagens aéreas.

De modo geral, o percurso didático A mobilizou as três dimensões do pensamento geográfico com ênfase na dimensão dos conceitos estruturantes, especialmente o de lugar quando aborda a produção de uva na comunidade da qual a escola faz parte.

Além disso, a professora A fez um uso diferente da metodologia de percurso didático, adaptando-a a sua necessidade de inclusão escolar, realidade cada vez mais presente em nossas escolas. É louvável o cuidado da professora em pensar o ensino de Geografia para crianças diagnosticadas com autismo e hiperatividade. De certa forma, encontramos uma brecha que pode ser explorada em pesquisas futuras,

procurando alternativas para construir um ensino de Geografia significativo e, também, inclusivo.

6.3.2. Percurso didático B

O percurso didático B foi construído por uma professora que atua em uma turma de 4º ano. A docente escolheu como obra literária a fábula “O rato do campo e da cidade”. Este percurso possui uma particularidade, uma vez que a professora elegeu três conteúdos: “Trabalho no campo e na cidade”, “Interdependência entre o campo e a cidade” e “Produção, circulação e consumo de produtos”. As demais professoras escolheram somente um conteúdo para a elaboração do percurso didático.

O objetivo do percurso é partir de uma obra que conceitua as diferenças existentes entre o campo e a cidade para especificar o conteúdo geográfico de trabalho (figura 8). Todavia, como a categoria trabalho não é um conceito estruturante da Geografia, a professora optou pelos conceitos estruturantes de paisagem e lugar.

Figura 8. Trecho da obra “O rato do campo e o rato da cidade”



Fonte: retirado da obra “O rato do campo e o rato e da cidade”

Como problematização a professora elaborou os seguintes questionamentos: “Observando a história, qual era o trabalho realizado pelo rato do campo e pelo rato da cidade? O rato do campo não precisava de nada vindo da cidade? Como é realizada a produção do queijo comido pelos ratinhos na cidade?” (Trabalho de

Campo, 2023). Assim sendo, a professora problematizou os conteúdos de trabalho, produção e circulação de produtos com a obra, enfatizando o queijo. O quadro 8 resume a principal atividade desenvolvida em cada uma das aulas do percurso didático B.

Quadro 8. Resumo das atividades desenvolvidas no percurso didático B

Aula 1	Leitura da história, problematização e registro no caderno
Aula 2	Leitura coletiva de um texto retirado do livro didático Buriti Mais Ciências Humanas (página 134 e 135) e realização de atividades de interpretação no caderno
Aula 3	Conversa sobre a diferença entre a produção de bens e mercadorias no campo e na cidade e listagem dos alimentos consumidos pelas crianças no dia anterior
Aula 4	Vídeo sobre a produção artesanal do queijo e confecção de cartaz sobre o processo de transformação do leite em queijo
Aula 5	Redação sobre a produção do queijo
Aula 6	Vídeo sobre a diferença entre o trabalho no campo e na cidade e realização de atividades no caderno
Aula 7	Elaboração de mapa mental acerca da diferença e interdependência entre campo e cidade
Aula 8	Confecção de maquetes sobre os produtos do campo e da cidade
Proposta de sintetização	Confecção de maquetes

Fonte: Autor, 2023

A primeira aula do percurso didático B é destinada para problematização, na qual se realizaria a leitura coletiva da obra literária (figura 9). A professora também optou por apresentar uma adaptação da história em formato de vídeo. As conclusões a partir dos questionamentos seriam registrados no caderno.

Figura 9. Protagonistas da obra “O rato do campo e o rato da cidade”



Fonte: retirado da obra “O rato do campo e o rato da cidade”

Já na aula 2, a docente escolheu trabalhar com o livro didático “Buriti Mais Ciências Humanas”, página 134 e 135. Essas atividades possuem o intuito de registrar no caderno os conteúdos estudados. Desse modo, com os textos didáticos, a professora abordou a dimensão verbal das linguagens do pensamento geográfico.

Na terceira aula, a professora reservou um tempo para uma conversa acerca da diferenciação entre as mercadorias que são produzidas na cidade e as que são produzidas no campo, buscando estabelecer relações. De forma não muito consciente, a professora abordou nesta aula o princípio de conectividade, pois estariam conversando sobre a interdependência necessária para a manufatura de produtos agrícolas e produtos industriais.

Será solicitado que as crianças observem os alimentos que comeram durante aquele dia em casa e que desenhem e escrevam no caderno o nome destes. Posteriormente, farão uma lista dos produtos que consumiram, separando-os conforme sua origem: produtos do campo e produtos da cidade (Trabalho de Campo, 2023).

Por sua vez, na aula de número 4 as crianças assistiriam ao vídeo “Etapas de produção do queijo minas”, disponível na plataforma YouTube. Destaca-se aqui a preocupação da professora em, mais uma vez, retornar à obra literária, já que na história os ratos se alimentam de queijo.

Na aula 5 os estudantes produziram uma narrativa textual acerca do processo de transformação do leite em queijo. É relevante destacar o cuidado da professora em adequar as atividades à faixa etária das crianças, pois aos estudantes do 4º ano é incumbida a tarefa de ampliação do domínio textual. Com esta produção textual a professora mobilizou a operação de explicação, uma vez que seria solicitado às crianças que explicassem como o queijo é produzido.

Para a aula 6, a professora selecionou o vídeo “Trabalho no campo e na cidade”, disponível na plataforma YouTube, bem como a realização de atividades impressas no caderno. À sétima aula coube a confecção coletiva de um mapa mental sobre as diferenças e interdependências do campo e da cidade, mobilizando, assim, a linguagem não verbal dos mapas mentais, terceira dimensão do pensamento geográfico.

Como proposta de sintetização e fechamento do percurso didático, a docente sugeriu a construção de maquetes. Portanto, as crianças seriam divididas em grupos para a realização de duas maquetes: uma contendo os produtos que são produzidos no campo e outra maquete contendo os produtos que são produzidos na cidade.

Retomando a obra “O rato do campo e o rato da cidade”, os estudantes também construiriam dois ratinhos para colocar nas maquetes, um em alusão ao rato do campo e outro fazendo referência ao rato da cidade. Nesta última etapa do percurso didático, há a mobilização da operação de representação que compõem a dimensão dos raciocínios geográficos, pois as crianças representariam os conteúdos aprendidos através da maquete, uma linguagem cartográfica com amplo potencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Destaca-se que durante a última oficina pedagógica, após a explanação da professora B sobre sua proposta de sintetização do percurso didático, a professora C sugeriu como sintetização a fabricação do queijo. A professora B relatou que até ponderou sobre a hipótese, mas considerou que não seria possível fazer um queijo em ambiente escolar devido aos materiais necessários e o tempo usado na

fabricação. Como uma possível solução, a professora A sugeriu à professora B que a mesma propusesse como síntese do percurso uma visita a um morador e produtor de queijo da própria comunidade, pois assim as crianças poderiam visualizar a vaca, o processo de tirar leite e depois transformá-lo em queijo.

No percurso didático B, a professora selecionou três princípios do pensamento geográfico: localização, distribuição e conectividade. Contudo, o princípio de conectividade é o que mais se relaciona com o conteúdo de trabalho e interdependência entre campo e cidade. Dentre as operações a professora assinalou oito em seu percurso didático: observação, descrição, imaginação, explicação, compreensão, representação, significação e síntese.

As atividades propostas ao longo das aulas do percurso didático abordam os conceitos estruturantes de paisagem e lugar escolhidos pela docente. É justamente o trabalho humano que modifica a paisagem. Para o conceito de lugar há uma significação inconsciente da professora, pois ainda que não esteja de forma explícita em seu percurso didático, ao trabalhar com este conceito a professora dá preferência à realidade vivenciada pelas crianças, já que a comunidade na qual a escola está localizada, além de ser um polo viticultor, possui vários moradores que produzem queijo artesanalmente, sendo a própria professora, autora do percurso didático, uma produtora de queijo colonial.

Portanto, o percurso didático B mobiliza as três dimensões do pensamento geográfico. Destaca-se o uso diferenciado do livro escolhido pela docente, dado que a fábula “O rato do campo e o rato da cidade” normalmente é utilizada como suporte para trabalhar com a diferenciação entre campo e cidade, e não para abordar o trabalho humano.

6.3.3. Percurso didático C

O percurso didático C foi construído pela professora C. A docente indicou como obra literária o conto “João e Maria em Quadrinhos”. Este percurso destina-se a uma turma de 2º ano e trata do conteúdo “Alfabetização cartográfica: percepção de lugares de vivência e suas formas de representação”.

O objetivo do presente percurso é problematizar o conceito de lugar partindo de uma obra literária. Diferente da professora A e da professora B que escolheram o

lugar e a paisagem como conceitos estruturantes para seus percursos didáticos, a professora C selecionou apenas o conceito de lugar.

O percurso elaborado pela professora C possui uma particularidade, uma vez que o mesmo apresenta um elevado grau de interdisciplinaridade. A professora, além de trabalhar com a disciplina de Geografia, também elegeu Matemática (EF02MA12, EF02MA22, EF02MA18¹¹) para identificar a localização e os deslocamentos de pessoas e objetos no espaço, bem como resolver situações-problema; Língua Portuguesa (EF02LP17) para identificar contos e relacionar ilustrações de narrativas com o texto verbal; Arte (EF15AR10) para experimentar diferentes formas de deslocamento no espaço; Educação Física (EF02EF02) para ampliar a coordenação motora e a lateralidade corporal; e Ensino Religioso (EF02ER01, EF02ER02) para reconhecer diferentes espaços de convivência e as práticas e papéis sociais de diferentes comunidades.

Para problematizar o percurso a professora C organizou os seguintes questionamentos: “O que é lugar? Do que mais gosto do lugar onde vivo? Você conhece outro lugar além do lugar onde mora? Que elementos naturais e culturais é possível ver no trajeto à escola?” (Trabalho de Campo, 2023).

Mesmo que a professora não tenha a intenção de trabalhar com o conceito de paisagem, ela acaba trazendo aspectos da discussão deste conceito na problematização do seu percurso didático, já que a diferenciação de elementos naturais e culturais, apontada na última pergunta, é inerente à discussão do conceito de paisagem. O quadro 9 resume a principal atividade desenvolvida em cada uma das aulas do percurso didático C.

Quadro 9. Resumo das atividades desenvolvidas no percurso didático C

Aula 1	Leitura da história, problematização e roda de conversa
Aula 2	Filme “João e Maria” adaptado da obra literária
Aula 3	Uso da ferramenta Google Maps para encontrar o endereço dos alunos

¹¹ Tais códigos referem-se às habilidades, também chamadas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Aula 4	Atividades do livro didático Buriti Mais Geografia, página 24 a 32
Aula 5	Realização de jogos com esquema corporal e lateralidade
Aula 6	Início das visitas às moradias dos estudantes
Proposta de sintetização	Visita às residências dos estudantes para observar o lugar e o trajeto casa-escola de cada criança

Fonte: Autor, 2023

Na primeira aula do percurso didático ocorreria a problematização do conceito do lugar. O encaminhamento da aula seria com roda de conversa e registro das discussões no quadro da sala de aula, seguida de pesquisa no dicionário do significado da palavra lugar. Somente após esse primeiro momento é que a história “João e Maria” seria apresentada e lida para as crianças.

O intuito da professora C é trabalhar com as características do trajeto percorrido pelos irmãos na floresta (figura 10), bem como relacionar a casa de doces com o conceito de lugar.

Figura 10. Caminho percorrido na floresta pelos irmãos João e Maria



Fonte: retirado da obra “João e Maria em Quadrinhos “

Desse modo, há aqui uma aproximação interessante entre a Geografia e a literatura, pois a professora propôs a imaginação dos lugares literários. Esse trabalho de abstração não foi realizado de maneira tão explícita nos outros dois percursos didáticos.

Na segunda aula serão realizadas atividades sobre um filme da obra literária com descrição coletiva da história com os estudantes, sendo realizadas atividades de interpretação escrita. Em seguida, será explanado sobre o caminho da floresta percorrido pelos personagens João e Maria. As crianças representarão esse trajeto através de desenhos no caderno de Arte, sendo apresentado oralmente através de relato a todos da turma (Trabalho de Campo, 2023).

A professora C também sugere o uso de fotografias de uma parte do trajeto casa-escola percorrido diariamente pelos discentes. Desse modo, é possível

estabelecer comparações deste trajeto com o caminho da floresta presente na história “João e Maria em Quadrinhos”. Assim, mobiliza-se a linguagem não verbal da fotografia que constitui a terceira dimensão do pensamento geográfico

Já na terceira aula, haverá o uso da ferramenta Google Maps para encontrar o endereço dos estudantes. Assim, as crianças estariam trabalhando com os princípios geográficos de localização, distância, posição e escala ao procurarem no Google Maps a residência de seus colegas. Como atividade de finalização do trajeto casa-escola, os estudantes seriam convidados a selecionarem uma parte do caminho percorrido diariamente até à escola e a representá-lo por meio de desenho.

A quarta aula é destinada para a realização de atividades do livro didático Burity Mais Geografia, página 24 a 32. De acordo com a professora C, as atividades são de leitura e interpretação textual envolvendo o conceito de lugar. Novamente a docente mobiliza a dimensão das linguagens verbais do pensamento geográfico ao trabalhar com os textos didáticos.

A quinta aula a professora C reservou para trabalhar com esquema corporal e lateralidade. Para tanto, a docente propôs diversas brincadeiras, músicas e danças como, por exemplo, caça ao tesouro, circuito motor e espelho humano, estátua diferente, dança maluca, entre outras. Com isso, haveria uma forte interdisciplinaridade com a disciplina de Educação Física.

Por fim, na sexta aula iniciariam as visitas às residências dos estudantes, “visando compreender as representações de localização e representação do lugar em constante transformação e também oportunizando a todos novas vivências e interações sociais e culturais” (Trabalho de Campo, 2023). De tal modo, haveria a mobilização de operações e princípios geográficos como observação e localização, respectivamente.

Outro apontamento realizado pela professora C é a necessidade de o professor também conhecer o lugar da criança, o trajeto casa-escola que seus alunos percorrem diariamente pois, assim, o professor conheceria a realidade da criança, sua história e suas vivências históricas e sociais.

A gente só imagina eles vindo de ônibus, mas a gente sabe que nesse percurso tem muitas modificações, tem alterações e tudo. Outra coisa que a gente vê também é a questão de conhecer não só o lugar...a gente iria conhecer a moradia da criança, a família da criança...e também o que está ao redor dela (Trabalho de Campo, 2023).

Entretanto, a própria professora reconhece que um possível impedimento para a realização das visitas estaria relacionado com o transporte. Nas residências das crianças que moram próximo à escola seria possível ir sem transporte, porém, naquelas mais distantes, especialmente das crianças que moram em outras localidades longe da escola, seria inviável.

Depois de trabalhar com o conceito de lugar, com o trajeto casa-escola e compará-lo com o caminho que os irmãos João e Maria percorrem na história infantil, as crianças visitariam e conheceriam o lugar de moradia de seus colegas de classe.

O percurso didático C, igualmente os percursos A e B, mobilizou as três dimensões do pensamento geográfico. Neste percurso há uma particularidade, pois a professora C optou por incluir conteúdos de outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física. Nos demais percursos didáticos a interdisciplinaridade também se faz presente, contudo, é no percurso C que ela é abordada de uma forma explícita e intencional.

6.4. Avaliação das professoras participantes da pesquisa

A última oficina pedagógica ocorreu no dia 10 de novembro de 2023 no laboratório de informática da Escola Municipal do Campo Rosa Zarpelon, às 10h30. Estiveram presentes no encontro a professora A, a professora B e a professora C. O intuito desta oficina era finalizar a coleta de dados com a apresentação dos percursos didáticos. Além disso, as professoras também foram convidadas a avaliarem a relevância e aplicabilidade da proposta de percurso didático para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes de iniciar a conversa o pesquisador obteve a autorização das participantes para gravar a discussão.

Inicialmente cada professora apresentou a obra literária escolhida, bem como seu percurso didático. Por uma questão de tempo, as docentes enfatizaram a problematização e a sintetização do percurso e descreveram brevemente o conteúdo de cada aula proposta na sistematização.

Após a explanação referente aos percursos didáticos, o pesquisador perguntou às professoras qual foi a principal dificuldade durante o processo de elaboração dos percursos didáticos. A professora A relatou que não enfrentou muita dificuldade na

escrita, pois já havia aplicado seu percurso didático em outra atividade, havendo apenas a necessidade de pequenos ajustes.

O meu foi tranquilo, na verdade, porque é uma atividade que eu já tinha aplicado né. Então eu já apliquei esse da vinícola com eles, já trabalhei espaço público. Então assim, não vi ainda dificuldade em uma possível aplicação do projeto (Trabalho de Campo, 2023).

Já a professora B mencionou a dificuldade em estabelecer uma forma de pensamento geográfico.

Não é difícil, acho que a gente consegue trabalhar. Só que a gente não vai ficar pensando nesses princípios geográficos, porque em nenhum momento eu pensei nisso daqui. Depois que eu fiz todo o percurso que eu fui ver o que encaixava. A gente não tem esse tipo de pensamento. A gente conseguiria. O problema é a quantidade de conteúdos que a gente tem para trabalhar em sala de aula, já ficaria muito pouco tempo pra você fazer um percurso. Se você colocar todos os conteúdos que a gente trabalha além da Geografia, seria tranquilo se cada professor ficasse responsável por uma disciplina, daí daria certo (Trabalho de Campo, 2023).

A dificuldade em compreender os princípios e as operações do pensamento geográfico também foi relatada pelas demais professoras. Esta forma específica de pensar foi a “novidade” trazida às professoras que participaram da pesquisa. As linguagens do pensamento geográfico já fazem parte da realidade das professoras, talvez não de uma forma a promover o pensamento geográfico. Por sua vez, os conceitos geográficos também compõem a realidade dos professores que lecionam a disciplina de Geografia nos anos iniciais. Seja no planejamento, seja no livro didático, seja na formação inicial ou continuada, os professores estão em contato com o conceito de lugar, paisagem, território, etc. Entretanto, o mesmo não ocorre com a dimensão dos raciocínios geográficos.

A professora B enfatiza a quantidade de conteúdo que precisa ser “vencido” ao longo do trimestre, principalmente em turmas de 4º ano e 5º ano. Desse modo, um dos empecilhos para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos anos iniciais pode ser a reduzida carga horária que a Geografia ocupa no currículo desta etapa da escolarização.

Tamanha é a necessidade de acelerar o trabalho dos conteúdos geográficos que a professora B ainda ressalta: “nosso pensamento não é geográfico, nosso

pensamento é chegar em sala e trabalhar os conteúdos que estão propostos. A gente não pensa a Geografia como ponto inicial” (Trabalho de Campo, 2023).

Neste comentário da professora B nota-se a presença das tradições da Geografia Escolar, na qual há um foco exacerbado em conteúdos e não em raciocínios. A criança é ensinada a memorizar nomes de países, capitais e rios, mas sem aprender a pensar sobre tais informações. Mais importante do que apresentar à criança os conteúdos geográficos é ensiná-la a pensar geograficamente.

Faz-se necessária uma mudança de concepção para que a Geografia seja mais do que somente um conteúdo a ser vencido. A singularidade da Geografia, sobretudo nesta etapa da escolarização, consiste na forma de ler e interpretar o mundo. A Geografia é uma forma de pensar, ela ajuda a criança a pensar o mundo. É interessante, também, notar que as professoras participantes possuem esta consciência. Talvez não a pratiquem por uma necessidade curricular de cumprir todo o planejamento ou por cobranças oriundas de esferas superiores que ultrapassam a capacidade de escolha do docente e da própria escola.

Por sua vez, a professora C aponta que sua principal dificuldade foi definir a proposta de sintetização do percurso didático.

A minha principal dificuldade foi assim a parte do final, o fechamento, o que eu iria fechar pra que desse...pra que as crianças pensassem ‘nossa a gente trabalhou tudo isso e aonde eu vou agora?’ Então, para mim, a maior dificuldade foi a sintetização, porque eu queria buscar algo que pudesse modificar aquilo que tinha sido visto em sala de aula (Trabalho de Campo, 2023).

A dificuldade da professora com a proposta de fechamento do percurso didático é, na verdade, uma preocupação de cunho prático. Depois de realizar todas as etapas do percurso didático espera-se que o aluno realmente tenha aprendido e que este conhecimento, de alguma forma, mude e transforme a vida e a forma de conceber o mundo do estudante, mesmo que não seja imediatamente. Outro destaque realizado pela professora C diz respeito à necessidade de estudar, pesquisar e planejar para elaborar o percurso didático.

Eu acho assim que a gente tem essa capacidade. Eu precisei pesquisar muito, estudar muito pra poder encaixar da forma que eu gostaria que estivesse ali o conteúdo. Eu busquei novas informações, eu vi muita coisa. A gente tem muita capacidade de conseguir né, de colocar isso em prática. Acredito que dá certo, mas é necessário mais tempo para planejar, pra

envolver outras coisas e outras disciplinas, a interdisciplinaridade né. Envolve tempo, envolve estudo e envolve pesquisa (Trabalho de Campo, 2023).

As professoras também destacaram, na última oficina, que a partir de uma obra literária é possível estabelecer muitas conexões com outras disciplinas, demonstrando o perfil interdisciplinar presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal constatação pode ser verificada na fala da professora B.

Eu pensei o percurso didático como uma sequência didática para trabalhar os conteúdos. Depois que eu escrevi eu pensei: se eu usar uma obra literária, escolher os conteúdos, eu consigo trabalhar o ano inteiro com essa mesma obra. A partir dela se pode envolver todos os conteúdos. Praticamente, daria para passar o semestre inteirinho com uma obra literária (Trabalho de Campo, 2023).

De modo geral, notou-se que a experiência das oficinas pedagógicas e do processo de construção dos percursos didáticos foi bastante produtiva para as professoras participantes da pesquisa. De alguma forma ressignificou as práticas docentes das professoras e construiu novos horizontes, novas possibilidades para trabalhar com os conhecimentos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os três percursos didáticos mobilizaram formas de pensamento geográfico a partir de obras literárias, especialmente nas dimensões dos conceitos estruturantes e das linguagens geográficas. As professoras empenharam-se na escrita dos percursos, cumpriram as três etapas de problematização, sistematização e sintetização e fizeram o esforço de pensar como o pensamento geográfico pode ser trabalhado cotidianamente em sala de aula.

Contudo, os resultados também demonstraram a dificuldade das professoras participantes em enxergar uma Geografia além dos fatos concretos para explorar as geografias presentes no texto literário. Há a predominância de uma concepção geográfica tradicional que focaliza aspectos objetivos da vida.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou explorar dimensões relacionadas ao pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de percursos didáticos elaborados por professores, tendo como base obras de literatura infantil.

Além disso, também buscamos construir e analisar percursos didáticos em caráter colaborativo com as docentes participantes da pesquisa, bem como avançar no entendimento sobre o papel da Geografia e do pensamento geográfico na formação dos sujeitos escolares.

Selecionamos três categorias para embasar os capítulos teóricos. A primeira delas, a Geografia nos anos iniciais, precisa de um olhar atento as suas especificidades, especialmente na formação dos docentes que atuam nesta etapa da escolarização. Mesmo que eles não possuam formação específica nos conhecimentos geográficos, faz-se necessário o domínio das categorias essenciais à Geografia: espaço geográfico, território, região e, principalmente, lugar e paisagem. Estas duas últimas categorias possuem um potencial especial no trabalho com as crianças, uma vez que são mais perceptíveis à vida cotidiana.

A segunda categoria é a literatura infantil. Entendemos que além de ser um recurso didático, a literatura é uma linguagem. Devido à idade das crianças, a literatura cumpre a necessidade de trabalhar ludicamente os conteúdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como verificamos na elaboração do percurso didático, as obras literárias podem despertar a criatividade e a imaginação das crianças quando relacionadas com conhecimentos geográficos.

A última categoria escolhida foi o pensamento geográfico. Optamos pelo termo pensamento e não raciocínio geográfico, pois entendemos que o primeiro é mais amplo que o último. Desse modo, intentamos contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que mobilizassem o pensamento geográfico. Para tanto, fundamentados em Cavalcanti (2019), delimitamos o pensar pela Geografia em três dimensões: conceitos, raciocínios e linguagens geográficas.

Como elo entre a literatura infantil e as dimensões do pensamento geográfico elegemos o percurso didático, conforme proposto por Cavalcanti (2019). Mais do que

uma forma de aplicar o pensamento geográfico em sala de aula, o percurso didático é uma metodologia pautada nas três dimensões do pensamento geográfico.

A experiência foi bastante profícua tanto para os participantes como para o próprio pesquisador. Na realização das oficinas pedagógicas pudemos acompanhar de perto e vivenciar as dificuldades enfrentadas pelas professoras nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

As oficinas pedagógicas mostraram potencial para aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos geográficos das professoras que participaram de nossa pesquisa. Elas também puderam refletir suas práticas pedagógicas no trato com a disciplina de Geografia, (re)construindo a concepção que este saber desempenha na formação dos sujeitos escolares.

A escolha das obras literárias deu autonomia às professoras participantes. Com todas as obras foi possível explorar elementos geográficos que atendessem às dimensões do pensamento geográfico. As professoras utilizaram a literatura como uma linguagem para mediar o ensino de Geografia, buscando construir conhecimento geográfico e ensinar a Geografia como uma forma de pensar o mundo e seus fenômenos.

Com os percursos didáticos foi possível estabelecer a relação entre Geografia e literatura, demonstrando que as duas áreas do conhecimento podem caminhar juntas, ampliando os horizontes do ensino de Geografia. Ao mesmo tempo, também notamos uma certa falta de repertório das professoras sobre o que é a literatura e como ela adentra no espaço escolar. Por vezes, na escola predomina uma concepção que restringe a literatura às obras conhecidas, como por exemplo as fábulas. De certa forma, faz-se necessário uma concepção diferente do que é literatura infantil e de como ela pode ser concebida em uma visão mais holística para mediar o ensino.

Os percursos didáticos exercitaram a escrita das professoras e mostraram como as dimensões do pensamento geográfico podem ser utilizadas no cotidiano dos docentes, especialmente para os docentes que não possuem formação específica em Geografia e que, conseqüentemente, não dominam totalmente os pressupostos da ciência geográfica.

Mais do que isso, o percurso didático é um instrumento com grande potencial de adentrar no planejamento escolar, pois, como as professoras participantes comentaram, o percurso didático é organizado no formato de uma aula normal. O

percurso didático, como demonstrado na pesquisa, é uma ferramenta que foge da hierarquização proposta pelos círculos concêntricos. Assim, no desenvolvimento dos percursos as professoras não hierarquizaram as escalas geográficas de análise.

Outro potencial verificado tanto nos percursos como na oficina refere-se à capacidade de explorar conhecimentos geográficos a partir da realidade na qual a escola está inserida. Esta constatação ocorreu no percurso didático A e B que usaram os elementos da uva e do queijo, respectivamente, fazendo alusão à importância das referidas atividades econômica na vida da comunidade rural. Assim, a criança aprende a refletir sobre o lugar em que vive, o lugar no qual a escola está inserida, o lugar no qual sua família estabelece relações. Portanto, o lugar assume proeminência no ensino de Geografia e, também, nos percursos didáticos elaborados pelas professoras.

Observou-se que os percursos didáticos foram de suma importância para que as professoras colocassem em prática os saberes adquiridos nas oficinas pedagógicas e, efetivamente, mobilizassem formas de pensar pela Geografia, especialmente na dimensão dos conceitos e das linguagens geográficas.

Além disso, os percursos didáticos demonstraram que a literatura infantil tem potencial para ser explorada com o pensamento geográfico. No entanto, a noção de Geografia que predomina é objetivista, focalizada em elementos concretos que compõem os espaços. Nesta concepção tradicional da Geografia Escolar há pouco lugar para a imaginação e para o trabalho geográfico a partir da fantasia presente na linguagem literária. Talvez aqui tenhamos uma janela de oportunidade para pesquisas futuras, na quais seja possível explorar a fantasia e a literatura para pensar essas geografias impossíveis e fantásticas das obras literárias.

Como mencionado anteriormente, na seção dos resultados, entre as três dimensões do pensamento geográfico a maior dificuldade de mobilização ocorreu com os raciocínios geográficos, tanto na compreensão por parte das professoras durante as oficinas, como nos percursos didáticos.

Isso se deve a quantidade, pois ao todo são nove princípios geográficos e dez operações geográficas. Evidentemente que não seria possível uma abordagem ampla e detalhada de cada um dos princípios e operações geográficas. Além da impossibilidade de participação das professoras, pois demandaria uma grande quantidade de oficinas pedagógicas o que, conseqüentemente, resultaria em maior

tempo de afastamento das docentes de seus afazeres pedagógicos, haveria uma indisponibilidade do próprio pesquisador em ministrar uma grande quantidade de oficinas considerando o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Certamente, esta carência é devida à falta de familiaridade pelas professoras participantes com tal conhecimento geográfico específico. Esse percalço não ocorreu com as outras dimensões do pensamento geográfico. Assim, percebe-se a relevância da presença do pensamento geográfico e suas dimensões tanto na formação inicial como continuada dos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Desse modo, um encaminhamento muito interessante da pesquisa refere-se à ampliação das oficinas pedagógicas em um projeto de extensão ou em um curso com duração anual ou semestral. Poderia ser pensada uma parceria com a Secretaria de Educação para que os participantes do projeto recebessem certificado pela frequência nos encontros. Além do mais, seria possível aumentar o número de participantes, possibilitando uma formação continuada sob os auspícios do pensamento geográfico aos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem da pesquisa também deixou evidente a premência do papel desempenhado pelo professor na mobilização do pensamento geográfico. É o professor que faz a diferença no ensino de Geografia. É o professor que torna o ensino mais significativo. É o professor que ensina sem hierarquizar as escalas de análise em círculos concêntricos. É o professor que ensina a criança a pensar por conceitos. É o professor que transforma o ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa, a delimitação das dimensões do pensamento geográfico, as oficinas pedagógicas, a escolha das obras literárias e a escrita dos percursos didáticos foi uma proposta para construir um ensino de Geografia mais significativo. Mesmo que limitada à participação de três professoras, houve uma tentativa de conceber a Geografia enquanto um instrumento poderoso que ensina a pensar e que ensina a conceber o mundo pelo viés geográfico.

Quando o conhecimento geográfico é ressignificado pelo professor e tomado como uma forma de pensamento, a Geografia encontra relevância na etapa de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Geralda de. Os cantos e encantamentos de uma geografia sertaneja de Patativa de Assaré. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 141 – 165.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes; CALAZANS, Denis Rocha. O que Cinderela e A bela e a fera têm a ver com a Geografia?. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 9, e012547, p. 1-15, 2019.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. Literatura de explorações e aventuras: as “Viagens extraordinárias” de Júlio Verne. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 79 – 97.

ANTONELLO, Ideni Terezinha. As territorialidades amazônicas reluzem na narrativa literária de Peregrino Júnior. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 169 – 190.

BATISTA, Natália Lampert; BECKER, Elsbeth Léia Spode; CASSOL, Roberto. Multiletramentos e multimodalidade na cartografia escolar para o ensino de Geografia: considerações gerais. **Para Onde!?**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 01-10, 2019.

BERALDI, Francielle Bonfim. Geografia e literatura infantil: a construção da linguagem geográfica através de textos literários nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: SEMANA DE GEOGRAFIA, 12., 2011, Presidente Prudente. **Anais [...]** Presidente Prudente: UNESP, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/ensinodegeografiaeepistemologia/>

TCEG01%20-%20Francielle%20Bonfim%20Beraldi.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de Educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.

BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17 – 78.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago., 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 83 – 134.

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan./jul., 2020.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas**

e textualizações no cotidiano. 7.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 11 – 81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Literatura, música e espaço.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

FARIAS, Elza Cândido de. Ensino de Geografia anos iniciais. **Revista Gestão & Educação.** v. 2, n. 01, p. 53-63, jan., 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 3.ed. Chapecó: Argos, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** 2012, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr., 2012.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jul., 2015.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUERREO, Ana Lúcia de Araújo. **Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia escolar.** 1.ed. São Paulo: Somos Mestres, 2012.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **O pensamento espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia.** 260 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

JÚNIOR, Francisco Tomaz Moura; MIRANDA, Marielly de Sousa; CAVALCANTI, Lana de Souza. Percurso didático para mediação da aprendizagem em Geografia: experiências em torno de uma proposta. **Revista Geografar**. Curitiba, v. 17, n. 1, p. 9-29, jan./jul., 2022.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 135 – 169.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 2, p. 323 – 334, jul./dez. 2012.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun., 2007.

MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In*: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1º., 2008, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2008. p. 202-203.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. O uso da literatura infantil no ensino de Geografia nos anos iniciais. **Revista Geo UERJ**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 64-79, 2015.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? **GEOgraphhia** – Ano 18, n. 37, p. 61-79, 2016.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul./dez., 2019.

NEVES, Darlan da Conceição; GRECO, Roberto; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 26, n. 14, p. 01-21, 2022.

NOVAES, André Reys. Um mapa do tráfico de drogas no livro didático: encontros e desencontros entre geografia escolar e cartografia midiática. **Geograficidade**. v. 2, número especial, p. 134-154, 2012.

OLIVEIRA, Alex Soares de; STEFENON, Daniel. O entorno da escola e o raciocínio geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões a partir de um estudo de caso em Irati/PR. *In*: Gomes, Marquiana de Freitas Vilas Boas; HAURESKO, Cecília. **A cidade na sala de aula: reflexões e práticas na educação geográfica**. Guarapuava: Unicentro, 2022. p. 147 – 159.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Rumo às entranhas – um percurso pelo rio até o Coração da Terra. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 99 – 119.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura Infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun., 2010.

QUINCAS, André Luiz do Nascimento; LEÃO, Vicente de Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 8, n. 16, p. 112-129, jul./dez., 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Elisa Aparecida Xavier; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Contribuições da Geografia para a formação do leitor: a literatura na educação infantil. **Brazilian Geographical Journal**. Ituiutaba, v. 8, n. 1, p. 83-101, jan./jun., 2017.

SIQUEIRA, Caroline Henriques. **Literatura e didática na Geografia: um estado da arte**. 43 f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2022.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. O que é uma geografia de lugar nenhum? *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 191 – 206.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Ensino de Geografia e literatura: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de**

Eduardo Galeano. 139 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In*: FREITAS, Marcos Cesar; KUHLMANN, Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo.** 150 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geociências. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti. O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica e os círculos concêntricos. **Revista Eletrônica Para Onde!?** Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 220-227, 2018.

9. ANEXOS

Anexo I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Unicentro



UNICENTRO - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO
OESTE - CAMPUS DE IRATI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA INFANTIL

Pesquisador: ALEX SOARES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63522622.3.0000.8967

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.769.945

Apresentação do Projeto:

Trata-se de segunda apreciação da pesquisa "O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA INFANTIL", tendo como pesquisador responsável ALEX SOARES DE OLIVEIRA, referente à sua pesquisa de Mestrado do Programa em Educação. O principal objetivo desta pesquisa qualitativa é identificar potencialidades didáticas no uso de obras literárias infantis para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, há a intenção de trabalhar com três professores da rede pública de ensino do município de Irati/Paraná (da Escola Rural Municipal Rosa Zarpelon) para participarem da pesquisa e elaborarem um percurso didático, o qual terá como ponto de partida uma história infantil, visando ao pensamento geográfico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar, a partir de obras literárias infantis, potencialidades de exploração didática de elementos relacionados ao pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos Secundários:

- Analisar percursos didáticos construídos em caráter colaborativo com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a exploração de práticas pedagógicas interdisciplinares (a partir da

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.769.945

literatura) para esta fase de escolarização;

- Avançar no entendimento sobre o papel da Geografia e do pensamento geográfico na formação dos sujeitos escolares;
- Contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que considerem a presença crítica e fundamentada dos saberes geográficos;
- Explorar o dispositivo das Comunidades de Prática como espaço de produção de currículos e de estratégias didáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apontados nesta pesquisa refere-se à possíveis riscos relacionados à identidade dos entrevistados. "Nesse sentido, os pesquisadores presentes na pesquisa se comprometem a preservá-la. Além disso, a finalidade da obtenção dos dados é meramente acadêmica e os participantes da pesquisa receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que não haja prejuízos." Outro possível risco, refere-se "a possíveis constrangimentos que os docentes poderão sofrer, uma vez que os mesmos estarão refletindo sobre suas práticas pedagógicas com o pesquisador. Tais riscos serão reduzidos pelo manejo dos pesquisadores, assim como pelo direito aos participantes da pesquisa de, em qualquer momento e sem a necessidade de justificativa, desistir de participar da pesquisa. Também fica assegurado aos participantes a assistência integral, imediata e gratuita, em caso de dano decorrente da participação na pesquisa, custeada pelos próprios pesquisadores responsáveis."

Em relação aos benefícios, destaca-se a contribuição dos participantes no processo de compreensão da relação entre a Geografia e a Literatura na promoção do pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. "Além disso, os resultados das referidas contribuições poderão se tornar um subsídio importante para que os docentes possam pensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, em caráter de formação continuada."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o pesquisador a presente pesquisa de caráter qualitativo será operacionalizada a partir das seguintes etapas:

- I) Revisão teórica e de literatura: Nesta etapa da investigação serão levantadas as pesquisas já realizadas no campo e também elementos teóricos que contribuam para a construção de categorias de análise pertinentes ao estudo.
- II) Trabalho de campo na escola: A investigação empírica na escola será realizada mediante uma

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.769.945

Comunidade de Prática (CoP), com 3 professores de uma escola rural da rede municipal de Irati/Paraná. Nesta CoP os docentes participarão de dois encontros presenciais, em caráter colaborativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pendência foi atendida e foram anexadas:

- 1)) Carta de Resposta às Pendências;
- 2) Carta de Anuência devidamente timbrada e assinada.

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 510/2012, Art. 28, IV e Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

(3) Em decorrência da pandemia de covid-19, sugere-se que a/o pesquisadora/o adote medidas de biossegurança para a prevenção a covid-19.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Em atendimento ao item V, do Artigo 28 do Capítulo VI da Resolução CNS 510/2016, - "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção".

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2011539.pdf	17/11/2022 21:34:39		Aceito
Outros	Carta_Anuencia_SME.PDF	11/10/2022 10:37:40	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	11/10/2022 10:36:58	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumentos_de_Investigacao_Alex_Soares_de_Oliveira.pdf	16/09/2022 14:03:13	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Check_List_Alex_Soares_de_Oliveira.pdf	16/09/2022 14:01:06	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alex_Soares_de_Oliveira.pdf	16/09/2022 13:59:57	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alex_Soares_de_Oliveira.pdf	16/09/2022 13:59:40	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_Alex_Soares_de_Oliveira.PDF	16/09/2022 13:59:09	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Alex_Soares_de_Oliveira.pdf	16/09/2022 13:44:34	ALEX SOARES DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IRATI, 22 de Novembro de 2022

**Assinado por:
Cristiana Magni
(Coordenador(a))**

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)

Bairro: Riozinho

CEP: 84.505-677

UF: PR

Município: IRATI

Telefone: (42)3421-3051

Fax: (42)3421-3000

E-mail: cep_irati@unicentro.br

Anexo II – Termo de concordância da unidade concedente



EDUCAÇÃO

Irati, 05 de outubro de 2022.

UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro-Oeste

Ilustríssimo senhor

POLIANA FABÍULA CARDOZO

Coordenadora

Programa de Pós-Graduação em Educação –Strictu Sensu

DECLARAÇÃO

Com nossos cordiais cumprimentos, venho por meio deste, comunicar a concordância da aplicação do projeto de pesquisa: O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA INFANTIL; que será desenvolvido pelo pesquisador **Alex Soares de Oliveira**, sendo permitida a realização da pesquisa na Escola Rural Municipal Rosa Zarpelon,

Sem mais para o momento, aproveitamos para manifestar votos de consideração e apreço.

Atenciosamente,

Jandira Terezinha Girardi Knopika

Secretária Municipal de Irati

Decreto 070/2021

Anexo III – Modelo de termo de assentimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *O pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma relação entre Geografia e Literatura*, sob a responsabilidade do mestrando Alex Soares de Oliveira e orientação e supervisão do Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon, que irão investigar *potencialidades didáticas no uso de obras literárias infantis para o desenvolvimento de processos e princípios do raciocínio geográfico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer:

Data da relatoria:

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa, você elaborará um percurso didático com base em uma obra literária infantil. Neste trabalho, será criada uma comunidade de prática (como um grupo de estudos), no qual haverá dois encontros presenciais na escola em que você trabalha. A sua participação é voluntária e há a liberdade de escolher ou não participar, podendo haver desistências em qualquer momento, mesmo tendo iniciado quaisquer dos instrumentos de investigação, sem nenhum prejuízo para eles.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos utilizados serão o percurso didático e a comunidade de prática e poderão trazer algum desconforto como riscos em relação à preservação da identidade dos entrevistados e também a possíveis constrangimentos em virtude das respostas e interações com o pesquisador. Nos encontros presenciais serão adotados procedimentos de biossegurança de precaução com relação à disseminação do vírus da covid-19, como o distanciamento, desinfecção com álcool em gel e uso de máscara. Além disso, o tipo de procedimento apresenta riscos mínimos de não preservação de identidade e constrangimentos advindos das respostas e interações com o pesquisador e na elaboração do percurso didático, que serão reduzidos pelo manejo dos pesquisadores na condução da pesquisa, havendo o comprometimento na preservação das identidades. Ademais, a utilização dos dados será para fins estritamente acadêmicos e você poderá desistir da realização da pesquisa a qualquer momento, caso não se sinta confortável ou tenha quaisquer outros motivos para desistência. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc., por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente dela, os pesquisadores se responsabilizarão por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Dentre os benefícios da pesquisa, destaca-se a contribuição dos participantes ao processo de compreensão da relação entre a Geografia e a Literatura na promoção do pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, os resultados das referidas contribuições poderão se tornar um subsídio importante para que

docentes possam pensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, em caráter de formação continuada.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações fornecidas por meio do percurso didático e dos encontros presenciais serão utilizadas somente para esta pesquisa, possuindo caráter sigiloso. Desse modo, dados pessoais serão preservados e não aparecerão em lugar nenhum, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso haja alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados nela, pode procurar, a qualquer momento, o orientador e supervisor responsável.

Nome do pesquisador responsável: Alex Soares de Oliveira

Nome do orientador da pesquisa: Daniel Luiz Stefenon

Endereço: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Campus Rebouças. Av. Sete de Setembro, 2645 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-085

Telefone para contato: (41) 3360-5310

E-mail para contato: danielstefenon82@gmail.com

Horário de atendimento: 14h às 18h

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Irati, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante / Ou Representante legal

Assinatura do Pesquisador

10. APÊNDICES

Apêndice I – Slides utilizados nas oficinas pedagógicas

 Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Nível Mestrado 

O PENSAMENTO GEOGRÁFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE GEOGRAFIA E LITERATURA

Mestrando: *Alex Soares de Oliveira*
Orientador: *Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon*



- A Geografia, muitas vezes, é vista pelos profissionais que atuam nas séries iniciais como uma disciplina que não ocupa uma posição central no currículo;
- Isso pode ocorrer por dois motivos:
 - Pela **carência na formação inicial** dos docentes - pois são licenciados em Pedagogia, e não em Geografia;
 - Pela **ênfase na alfabetização linguística e matemática**;
- **Os livros didáticos são o suporte do professor.** Considerando que a formação dos professores unidocecentes é um tanto frágil, eles acabam suprimindo tal carência nos manuais didáticos;
- Muito do que o professor entende por Geografia advém dos conteúdos abordados nas obras didáticas.

OBJETIVO GERAL

➤ Identificar, a partir de obras literárias infantis, potencialidades de exploração didática de elementos relacionados ao pensamento geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

PENSAMENTO GEOGRÁFICO



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Construir e analisar percursos didáticos em caráter colaborativo com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a exploração de práticas pedagógicas interdisciplinares (a partir da literatura) para esta fase de escolarização;
- ❖ Avançar no entendimento sobre o papel da Geografia e do pensamento geográfico na formação dos sujeitos escolares;
- ❖ Contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental que considerem a presença crítica e fundamentada dos saberes geográficos;

• O que é GEOGRAFIA?
• O que é pensar pela Geografia?

• O pensamento geográfico é uma forma específica de pensar para interpretar o mundo.

□ Pensar geograficamente é:
"analisar as coisas do mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização. Com esse objetivo, deve-se levar em conta os princípios lógicos gerais e específicos, e conceitos elementares e específicos" (CAVALCANTI, 2019, p. 149).

GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS



DIMENSÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none">• Paisagem• Lugar• Território• Natureza	<ul style="list-style-type: none">• Práticas espaciais• Diferenciação espacial• Geossistemas• Ambiente• Rugosidades• Configuração espacial

DIMENSÃO DOS RACIOCÍNIOS GEOGRÁFICOS

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Localização • Distribuição • Extensão • Distância • Posição • Escala • Analogia • Causalidade • Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação • Descrição • Imaginação • Memorização • Explicação • Compreensão • Argumentação • Representação • Significação • Síntese

- Cavalcanti (2019) propõe como método de ensino o percurso didático que assume o papel de **MEDIAÇÃO** entre o pensamento geográfico e o ensino de Geografia;
- É uma forma de “aplicar” o pensamento geográfico no contexto escolar;



DIMENSÃO DAS LINGUAGENS GEOGRÁFICAS

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Textos científicos • Textos didáticos • Textos jornalísticos • Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa • Imagens aéreas • Mapas mentais • Desenhos • Croquis • Fotografia • Pinturas • Filmes • Charges • Jogos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LITERATURA



- BROUSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. *Literatura, música e espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007. p. 17 – 78.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, Edição Especial, p. 160-178, 2017.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 7.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 11 – 81.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.
- CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. *Literatura, música e espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

• O que é LITERATURA?

• Relação entre Geografia e Literatura:

- Visão tradicional de Geografia como ciência (objetiva) e Literatura como criação artística (subjetiva);
- A Literatura ajuda a ampliar os horizontes da Geografia;
- Estímulo à criatividade e à imaginação;
- Literatura possibilita os multiletramentos (auxilia na alfabetização, por exemplo);

- GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- GUERREO, Ana Lúcia de Araújo. *Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia escolar*. 1.ed. São Paulo: Somos Mestres, 2012.
- LASTÓRIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Souza. Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar. In: *Ensino em Re-Vista*, v. 19, n. 02, jul./dez., 2012.
- LESANN, Janine. *Geografia no Ensino Fundamental I*. 1 ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. *Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação*. Londrina: EDUEL, 2010.
- MARTINS, Elvino Rodrigues. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? *GEOgraphia* – Ano 18, n. 37, p. 61-79, 2011.

PERCURSO DIDÁTICO



- MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo*. 150 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geociências. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti. O ensino dos estudos sociais nos anos iniciais da educação básica e os círculos concêntricos. *Revista Eletrônica Para Ondel?* Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 220-227, 2018.

Apêndice II – Resumo entregue aos professores participantes

RESUMO TEÓRICO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

Mestrando: Alex Soares de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon

1. GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Geografia nesta etapa da escolarização apresenta especificidades, como o público a que atende (crianças de 6 a 10 anos de idade). A seguir são destacadas as principais particularidades:

a) Formação acadêmica: os professores atuantes com a disciplina de Geografia não possuem, necessariamente, formação específica em Geografia, mas sim, são licenciados em Pedagogia. Nem sempre esta formação consegue adentrar nas principais categorias de estudo da Geografia, assim como não detalha com robustez o modo de pensar geográfico.

b) Público infantil: o trabalho com crianças exige um cuidado diferenciado na transposição dos conteúdos geográficos. Boa parte dos conceitos geográficos (como lugar, território, região, paisagem, espaço geográfico, natureza e sociedade) e demais conteúdos estudados são complexos para a primeira etapa da escolarização. Portanto, nas aulas de Geografia faz-se necessário buscar diversos recursos que auxiliem nesta tarefa, como vídeos, textos, mapas, maquetes, desenhos, etc. Para além de um ensino pautado na memorização, é preciso construir com as crianças um ensino significativo que dialogue com a linguagem das crianças e que possibilite a compreensão do seu mundo e de suas vivências.

c) Currículo: muitas vezes no currículo dos anos iniciais sobra pouco espaço para a Geografia (o mesmo acontece com outras disciplinas como História, Arte ou Ciências). A prioridade nos componentes ligados à alfabetização linguística e matemática demandam muito tempo. Sendo assim, nos é dado um desafio: como trabalhar um ensino de Geografia significativo em pouco tempo? É possível trabalhar a ciência geográfica como uma aliada à alfabetização. Como exemplo, destaca-se a dificuldade que crianças, em fase de alfabetização, apresentam no domínio de aspectos ligados à lateralidade (direita, esquerda, frente, atrás, em cima, embaixo, etc.). Tal dificuldade reflete no ensino da própria escrita, culminando em letras e números espelhados. A Geografia é uma disciplina que auxilia no

desenvolvimento e aprimoramento da lateralidade. Esta é uma das várias relações possíveis entre Geografia e alfabetização.

2. LITERATURA

A literatura é um recurso didático muito atraente ao público infantil, uma vez que estimula a criatividade, a imaginação, o faz de conta, a multiplicidade de universos, entre outros aspectos.

No entanto, nem sempre Geografia e literatura foram duas ciências convergentes. A visão tradicional separa os dois campos quase como opostos, já que o primeiro é (ou pelo menos deveria ser) construção científica - ciência - e por isso mesmo objetiva, enquanto o segundo é fruto das artes, sendo uma criação artística carregada de subjetividades. A literatura é rica em significados subjetivos. O fruto desta relação com a Geografia é a ampliação dos horizontes geográficos.

A literatura na escola instiga o aluno a ter uma participação não totalmente passiva. Muito pelo contrário, o leitor tende a identificar uma realidade concreta, ou seja, geográfica.

3. PENSAMENTO GEOGRÁFICO

O pensamento geográfico é uma forma de pensar. Pensar geograficamente é analisar as coisas do mundo, identificando sua localização, os sentidos e os significados dessa localização. Para tanto, devemos lançar mão de raciocínios e princípios geográficos.

A escola é o lugar que estimula o aluno a pensar, a raciocinar, criar hipóteses, desenvolver ideias para, com isso, se aproximar do conhecimento científico. Por isso, o pensamento geográfico deve ser exercitado deliberadamente nas aulas de Geografia e cabe ao professor a tarefa de estimular este pensar geograficamente em seus estudantes.

O pensamento geográfico pode ser delimitado em três dimensões. A síntese delas forma o pensamento geográfico

Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none">• Paisagem• Lugar• Território• Natureza	<ul style="list-style-type: none">• Práticas espaciais• Diferenciação espacial• Geossistemas• Ambiente• Rugosidades• Configuração espacial

Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">• Localização• Distribuição• Extensão• Distância• Posição• Escala• Analogia• Causalidade• Conectividade	<ul style="list-style-type: none">• Observação• Descrição• Imaginação• Memorização• Explicação• Compreensão• Argumentação• Representação• Significação• Síntese

Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none">• Textos científicos• Textos didáticos• Textos jornalísticos• Textos literários	<ul style="list-style-type: none">• Mapa• Imagens aéreas• Mapas mentais• Desenhos• Croquis• Fotografia• Pinturas• Filmes• Charges• Jogos

4. PERCURSO DIDÁTICO

A proposta do percurso didático assume o papel de mediação entre o pensamento geográfico e o ensino de Geografia. Ou seja, é uma forma de “aplicar” o pensamento geográfico no contexto escolar.

O percurso didático pode ser dividido em três etapas fundamentais: a problematização, a sistematização e a sintetização. Esse processo não é linear, pois todas as partes devem ser compreendidas como partes articuladas de um todo e em relação de interdependência.

- **Problematização:** para problematizar é recomendável que o trabalho seja iniciado com questionamentos feitos aos alunos (perguntas do tipo: por que estudar determinado tema? Qual a relevância para a vida em sociedade? O que o aluno já sabe?). Deste modo, os estudantes, público-alvo do percurso didático, são instigados a se posicionarem como sujeitos do conhecimento.

- **Sistematização:** o processo de sistematização deve ter como norte o livro didático, as orientações curriculares da escola ou outros materiais complementares. Nesse momento, é adequado que se tenha em mente a etapa anterior (da problematização), buscando orientar a discussão dos conteúdos e responder aos questionamentos levantados. A sistematização é importante, dado que não se pode deixar a problemática levantada inicialmente “descolada” do trabalho sistemático do conteúdo, sob pena de se perderem o sentido e a motivação do estudo para os alunos.
- **Sintetização:** na síntese devem ser retomados os pontos problematizados em um esforço de aplicação (não no sentido imediato) dos conteúdos na vida cotidiana. Existem inúmeras possibilidades de realização dessa etapa, como o uso de diversas linguagens (produção de narrativas, contos, cartas destinadas a governantes, mapas, entre outras possibilidades). O principal é incentivar os estudantes a pensarem geograficamente os problemas que eles próprios vivenciam em seus cotidianos, propondo soluções críticas pautadas em conhecimentos científicos. Também é possível visitar espaços que façam alusão à temática estudada (visitas técnicas a parques, indústrias, repartições do poder público, lavouras, bairros, etc.). Outra possibilidade, ainda, é a realização de palestras com especialistas na própria escola.

Esse percurso didático pode ser usado em tempos diferentes das divisões escolares; a duração pode ser de uma hora-aula na escola ou várias aulas, sempre tendo como referência um conteúdo com começo, meio e fim.

Tal percurso deve partir de temas tradicionalmente apresentados como conteúdos escolares, incluindo conceitos e princípios geográficos que mobilizem uma forma específica de pensar – a geográfica.

Considerando o percurso didático não como um receituário pronto e acabado para ser aplicado em sala de aula, mas sim uma posposta passível de adaptação em diferentes cenários e contextos, esta abordagem assume o papel de guardadora de um ensino significativo. Ensino este que desenvolve o pensamento geográfico.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17 – 78.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GUERREO, Ana Lúcia de Araújo. **Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia escolar**. 1.ed. São Paulo: Somos Mestres, 2012.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. 1 ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **Geografia & Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? **GEOgraphia** – Ano 18, n. 37, p. 61-79, 201.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

Apêndice III – Modelo de percurso didático desenvolvido pelos professores participantes

MODELO DE PERCURSO DIDÁTICO

Mestrando: Alex Soares de Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Daniel Luiz Stefenon

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor(a):

Turma:

Faixa etária das crianças:

Quantidade de aulas:

Conteúdo selecionado:

2. IDENTIFICAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA

Título da obra:

Autor:

Editora:

Data de publicação:

Quantidade de páginas:

Tema tratado na história:

Breve síntese da obra literária:

3. PROBLEMATIZAÇÃO

Descrever como se dará a problematização do conteúdo selecionado com a obra literária.

Apontar as questões problematizadoras que serão feitas para as crianças.

4. SISTEMATIZAÇÃO

Descrever o passo a passo da proposta (quais serão os encaminhamentos, o que será realizado em cada aula).

1ª AULA

Na primeira aula os estudantes serão provocados com as seguintes problematizações...

2ª AULA

Na segunda aula serão realizadas atividades...

3ª AULA

A terceira aula será destinada para...

5. SINTETIZAÇÃO

Descrever qual será a atividade de síntese (produção escrita, desenho, relato, mapa, maquete, palestra, visita a repartições públicas, passeio, etc.)

6. RECURSOS UTILIZADOS

Listar quais recursos didáticos serão utilizados na proposta (obra literária, vídeo, filme, música, giz e quadro, atividades impressas, mapa, notícia de jornal, fotografia, livro didático, charge, história em quadrinhos, etc.)

7. DIMENSÕES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO UTILIZADAS

Assinale com um X quais conceitos, raciocínios e linguagens você selecionou para seu percurso didático.

Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none">• () Paisagem• () Lugar• () Território• () Natureza	<ul style="list-style-type: none">• Práticas espaciais• Diferenciação espacial• Geossistemas• Ambiente• Rugosidades• Configuração espacial

Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
-------------------	------------------

<ul style="list-style-type: none"> • () Localização • () Distribuição • () Extensão • () Distância • () Posição • () Escala • () Analogia • () Causalidade • () Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • () Observação • () Descrição • () Imaginação • () Memorização • () Explicação • () Compreensão • () Argumentação • () Representação • () Significação • () Síntese
---	---

Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> • () Textos científicos • () Textos didáticos • () Textos jornalísticos • () Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • () Mapa • () Imagens aéreas • () Mapas mentais • () Desenhos • () Croquis • () Fotografia • () Pinturas • () Filmes • () Charges • () Jogos

Apêndice IV – Percurso didático A

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor(a): A

Turma: 3º ano

Faixa etária das crianças: 9 anos

Quantidade de aulas: 6 aulas (duração de 1 hora e 50 minutos cada aula)

Conteúdo selecionado: Espaços públicos e privados.

2. IDENTIFICAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA

Título da obra: A raposa e as uvas

Obs: obra em formato digital, retirado de [https://www.dirzon.com/Doc/Details/telegram%3AA%20Raposa%20e%20as%20Uvas%20\(1\).pdf](https://www.dirzon.com/Doc/Details/telegram%3AA%20Raposa%20e%20as%20Uvas%20(1).pdf). Acesso em outubro de 2023.

Autor: Esopo

Editora: Todo Livro

Data de publicação: 18 de outubro de 2022 (PDF)

Quantidade de páginas: 11 páginas

Tema tratado na história: A história trata-se de uma fábula. Além de abordar o sentimento humano de frustração (como, por exemplo, quando não conseguimos atingir um objetivo), a história trabalha com a necessidade de compreensão de que podemos falhar.

Breve síntese da obra literária: Uma raposa vai até uma parreira para tentar pegar um cacho de uvas, mas acaba tendo um impasse, uma vez que a altura do cacho de uva acaba dificultando para que a raposa o pegue. Ela tenta de todas as formas e não consegue. Por fim, não aceita que não conseguiu pegar o cacho de uva, assim retratando de forma que as uvas estavam estragadas.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

O que são espaços públicos? Quais espaços públicos veremos traçando esse trajeto? Para chegarmos ao local desejado, porque devemos traçar uma rota? Qual a importância de utilizarmos mapas?

4. SISTEMATIZAÇÃO

Inicialmente serão realizados os questionamentos sobre o conteúdo proposto, em seguida os alunos irão realizar um passeio, onde deverão antes de sair da escola traçar uma rota por onde será realizado o passeio até as vinícolas da comunidade. Será confeccionado um mapa na aula seguinte, registrando em forma de desenho a rota percorrida pelos alunos. Ao

retornarem à escola, vamos realizar a leitura do livro didático e realização das atividades, bem como assistiremos a um vídeo sobre o conteúdo.

1ª AULA

Na primeira aula os estudantes serão provocados com as seguintes problematizações “o que são espaços públicos?”; “Quais espaços públicos veremos traçando esse trajeto?”; “Para chegarmos à vinícola porque devemos traçar uma rota?”; “Qual a importância de utilizarmos mapas?”. Após os questionamentos, os alunos irão registrá-los no caderno e registrar suas respectivas respostas, para que em seguida seja realizada uma discussão com a turma.

2ª AULA

Na segunda aula será realizado um passeio, em forma de caminhada, até às vinícolas da comunidade, onde antes de sair da escola será traçado uma rota desde o momento de saída da escola até o de chegada na vinícola. Assim, iniciaremos uma rota nomeada de “Rota da Uva”. Será necessário que os alunos observem e anotem o que estão vendo pelo caminho, se possui a existência de espaços públicos ou privados, desta forma também, conhecendo a comunidade em que estão inseridos.

3ª AULA

Na terceira aula serão realizadas atividades para a confecção de um mapa, desenhando a Rota da Uva percorrida na aula anterior. Nesta atividade os alunos deverão descrever com detalhes por onde passaram e quais espaços públicos e privados puderam observar durante o passeio. Como material de apoio, as crianças irão fazer uso de imagens de satélite retiradas do aplicativo Google Maps, para observar e relembrar por onde passaram no dia anterior.

4ª AULA

Na quarta aula será reproduzido o vídeo (Geografia: Espaços Públicos e Privados) sobre os espaços públicos e privados, logo após será comentado sobre o vídeo. Em seguida, os alunos serão divididos em dois grupos, onde um dos grupos irá realizar um cartaz com recortes que correspondem ao que é espaço público; já o outro grupo também deverá produzir um cartaz, mas com recortes que correspondem ao que é espaço privado. Os cartazes ficaram expostos no mural da escola.

5ª AULA

Na quinta aula será destinada para a leitura dos textos do livro didático (Buriti Mais Ciências Humanas – página 164 e 165) e a realização das atividades propostas no livro didático. Os alunos poderão realizar nesse dia a exposição para as demais turmas dos mapas produzidos na terceira aula.

6ª AULA

Na sexta aula será realizada a leitura do livro “A raposa e as uvas”, na qual os alunos deverão realizar uma discussão, relacionada ao conteúdo trabalhado nas aulas com a história e ao nome dado ao passeio “Rota da uva”. Os alunos serão instigados a fazer uma comparação entre a história e a realidade das vinícolas visitadas, retratando se há possíveis diferenças entre as videiras vistas na vinícola e as videiras observadas na história.

5. SINTETIZAÇÃO

Para o fechamento, será realizada uma palestra na escola com os proprietários das vinícolas que serão convidados para relatar sobre a trajetória da uva até a produção do vinho e demais produtos realizados por eles. Antes da fala dos produtores de vinho, será retomada a leitura do livro “A raposa e as uvas”. Após o término da palestra, os alunos irão realizar uma produção textual, relatando qual a importância de poder observar os processos realizados com a uva, e a importância desses conhecimentos trazidos para a palestra pelos proprietários das vinícolas nos dias atuais.

6. RECURSOS UTILIZADOS

- Obra literária “A raposa e as uvas”;
- Vídeo explicativo sobre espaços públicos e privados ([https://youtu.be/ JS8h1CFmhY?si=gSkdUoVBCnJKP2tl](https://youtu.be/JS8h1CFmhY?si=gSkdUoVBCnJKP2tl));
- Imagens de satélite da comunidade pelo aplicativo Google Maps;
- Livro didático Buriti Mais Ciências Humanas;
- Caderno;

7. DIMENSÕES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO UTILIZADAS

Assinale com um X quais conceitos, raciocínios e linguagens você selecionou para seu percurso didático.

Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
● (x) Paisagem	● Práticas espaciais

<ul style="list-style-type: none"> • (x) Lugar • () Território • () Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação espacial • Geossistemas • Ambiente • Rugosidades • Configuração espacial
---	--

Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • (x) Localização • () Distribuição • () Extensão • (x) Distância • (x) Posição • () Escala • () Analogia • () Causalidade • () Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • (x) Observação • (x) Descrição • () Imaginação • (x) Memorização • (x) Explicação • () Compreensão • () Argumentação • (x) Representação • () Significação • () Síntese

Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> • () Textos científicos • (x) Textos didáticos • () Textos jornalísticos • (x) Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • (x) Mapa • (x) Imagens aéreas • () Mapas mentais • () Desenhos • () Croquis • () Fotografia • () Pinturas • () Filmes • () Charges • () Jogos

Apêndice V – Percurso didático B

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor(a): B

Turma: 4º Ano

Faixa etária das crianças: 10 anos

Quantidade de aulas: 8 aulas (duração de 1 hora e 50 minutos cada)

Conteúdo selecionado: Trabalho no campo e na cidade; Interdependência entre o campo e a cidade; Produção, circulação e consumo de produtos.

2. IDENTIFICAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA

Título da obra: O rato do campo e o rato da cidade

Autor: Esopo - adaptação Silvia Moral

Editora: S.L.

Data de publicação: 2020

Quantidade de páginas: 16

Tema tratado na história: Vida no campo e na cidade

Breve síntese da obra literária: O rato do campo convidou seu primo, o rato da cidade, para visitá-lo. O rato da cidade vendo a “pobreza” do rato do campo retribuiu seu convite para visitá-lo na cidade. Na cidade havia comida à vontade, e ao mesmo tempo perigos, como o gato (predador). O rato do campo concluiu que viver no campo é bem melhor.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

Primeiramente será feita a leitura da obra literária “O rato do campo e o rato da cidade”. Em seguida, as crianças assistirão ao vídeo da historinha no YouTube. Posteriormente será dialogado sobre a história, fazendo as seguintes indagações:

- Observando a história, qual era o trabalho realizado pelo rato do campo e pelo rato da cidade?
- O rato do campo não precisava de nada vindo da cidade?
- Como é realizada a produção do queijo comido pelos ratinhos na cidade?

4. SISTEMATIZAÇÃO

Para a realização deste percurso didático utilizarei a história O rato do campo e o rato da cidade, que será a norteadora dos conteúdos que já foram citados.

1ª AULA

A aula iniciará com a leitura do livro “O rato do campo e da cidade”. Após a leitura, os alunos assistirão a uma adaptação do livro em formato de desenho e serão convidados a responderem os seguintes questionamentos: qual era o trabalho realizado pelo rato do campo e pelo rato da cidade? O rato do campo não precisava de nada vindo da cidade? Como é realizada a produção do queijo comido por eles na cidade? Após isso, farão o registro no caderno dos questionamentos e suas respostas.

2ª AULA

Na segunda aula será realizada a leitura coletiva de um texto retirado do livro didático Buriti Mais Ciências Humanas. O intuito é trabalhar a relação entre o campo e a cidade e realizar as atividades propostas nas páginas 134 e 135 que englobam todos os conteúdos relacionados. As atividades serão realizadas no caderno de Geografia. Tais atividades são de perguntas e respostas, interpretação e completar tabela.

3ª AULA

A terceira aula será destinada para uma conversa sobre os produtos que são produzidos no campo e na cidade, buscando diferenciá-los. Será solicitado que as crianças observem os alimentos que comeram durante aquele dia em casa e desenhem e escrevam no caderno o nome destes. Posteriormente, farão uma lista dos produtos que consumiram, separando-os conforme sua origem: produtos do campo e produtos da cidade.

4ª AULA

Nesta aula, relembando a relação que há entre os produtos do campo e da cidade, os estudantes assistirão ao vídeo “Etapas de produção do queijo minas” que mostra a transformação do leite em queijo. Após um diálogo sobre o vídeo, solicitarei que desenhem em um cartaz, em grupos, o percurso do leite até sua transformação em queijo.

5ª AULA

Os estudantes, fazendo uso do desenho da aula anterior, serão convidados a produzirem um texto sobre como o queijo é produzido. Também faremos um jogo da memória com a matéria-prima que vem do campo e seu produto final (leite- queijo- iogurte)

6ª AULA

Nesta aula as crianças assistirão ao vídeo “Trabalho no campo e na cidade” e receberão texto impresso sobre o tema para realização de atividades interpretativas no caderno.

7ª AULA

Após todas as atividades realizadas a partir da obra literária envolvendo os conteúdos criaremos um mapa um mapa mental: campo e cidade, colocando as diferenças, igualdades e interdependência.

8ª AULA

Os estudantes divididos em grupos confeccionarão maquetes sobre os produtos do campo e da cidade. Cada grupo, através de sorteio, fará uma maquete e deverá colocar os respectivos ratos da obra literária.

5. SINTETIZAÇÃO

Para fechamento do percurso didático, auxiliarei os estudantes na produção de um mapa mental: campo e cidade, colocando as diferenças, igualdades e interdependência. Outra atividade de síntese é a confecção de maquetes sobre os produtos que são produzidos no campo e os produtos da cidade, inserindo os dois ratinhos da história literária (um do campo e outro da cidade).

6. RECURSOS UTILIZADOS

- Obra literária “O rato do campo e da cidade” (formato PDF e impresso);
- Livro didático Buriti Mais Ciências Humanas;
- Atividades impressas;
- Giz e quadro;
- Caderno;
- Folha sulfite;
- Maquete;
- Mapa mental;
- Vídeos:
- <https://www.santillana.pt/files/apps/mun3/assets/ratos.pdf>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LR1RuL208rY&t=18s>
- <https://pt.slideshare.net/FilipaTerruta/interpretacao-detextofabulasoratodocampoedoratodacidade>
- <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=r1q844fp2vE>
- <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=tv-uilVQwQw>

7. DIMENSÕES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO UTILIZADAS

Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • (x) Paisagem • (x) Lugar • () Território • () Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas espaciais • Diferenciação espacial • Geossistemas • Ambiente • Rugosidades • Configuração espacial

Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • (x) Localização • (x) Distribuição • () Extensão • () Distância • () Posição • () Escala • () Analogia • () Causalidade • (x) Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • (x) Observação • (x) Descrição • (x) Imaginação • () Memorização • (x) Explicação • (x) Compreensão • () Argumentação • (x) Representação • (x) Significação • (x) Síntese

Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> • () Textos científicos • (x) Textos didáticos • () Textos jornalísticos • (x) Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • () Mapa • () Imagens aéreas • (x) Mapas mentais • (x) Desenhos • () Croquis • (x) Fotografia • (x) Pinturas • (x) Filmes • () Charges • (x) Jogos

Apêndice VI – Percurso didático C

1. IDENTIFICAÇÃO

Professor(a): C

Turma: 2º ano

Faixa etária das crianças: 8 anos

Quantidade de aulas: 6 aulas (duração de 1 hora e 50 minutos cada aula)

Conteúdo selecionado: Alfabetização cartográfica: percepção de lugares de vivência e suas formas de representação

GEOGRAFIA - (EF02GE08), (EF02GE09) e (EF02GE10)

- Desenvolver noções de localização, orientação e representação espacial.

LÍNGUA PORTUGUESA - (EF02LP17) e (EF15LP18)

- Identificar contos;
- Relacionar ilustrações de narrativas com o texto verbal;

MATEMÁTICA - (EF02MA12), (EF02MA22) e (EF02MA18)

- Identificar e registrar em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e objetos no espaço;
- Indicar a duração de intervalos de tempo;
- Resolver situações-problema;

ARTE - (EF15AR10)

- Experimentar diferentes formas de deslocamento no espaço;

EDUCAÇÃO FÍSICA - (EF02EF02)

- Ampliar a coordenação motora e a lateralidade corporal;

ENSINO RELIGIOSO – (EF02ER01) e (EF02ER02)

- Reconhecer diferentes espaços de convivência;
- Práticas e papéis sociais de diferentes comunidades;

2. IDENTIFICAÇÃO DA OBRA LITERÁRIA

Título da obra: João e Maria

Autor: Jéssica Sborz (Adaptação de Jacob e Wihelm Grimm)

Editora: Agaquê

Data de publicação: 2016

Quantidade de páginas: 32 páginas

Tema tratado na história: narrativa referente ao abandono de dois irmãos em uma floresta. Os dois irmãos colaboram um com o outro, buscando alternativas para as situações que vivenciam na floresta com muita coragem e perseverança.

Breve síntese da obra literária: É uma história infantil que conta a aventuras de dois irmãos João e Maria abandonados. Na tentativa de voltar para casa acabam ficando perdidos na floresta. Com fome são envolvidos por uma casa de doces na qual são recolhidos pela dona da casa, uma bruxa. Seu plano era capturar e comer as crianças, as mesmas descobrem o plano da bruxa e a jogam no forno. João e Maria conseguem voltar para casa com alguns proventos que garantem a sobrevivência para a família que passava por dificuldades.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

O plano de aula terá início com questões problematizadoras buscando considerar as informações iniciais da turma sobre o conceito de lugar e sua realidade vivida.

- O que é lugar?
- Do que mais gosto do lugar onde vivo?
- Você conhece outro lugar além do lugar onde mora?
- Que elementos naturais e culturais é possível ver no trajeto à escola?

4. SISTEMATIZAÇÃO

1ª AULA

Na primeira aula os estudantes serão provocados com as seguintes problematizações: O que é lugar? Do que mais gosto do lugar onde vivo? Que elementos naturais e culturais é possível ver no caminho à escola? Vocês conhecem outros lugares além do lugar onde moram?

Essa problematização será realizada em roda de conversa com anotações no quadro referente às respostas. No prosseguimento da aula será pesquisado no dicionário o significado da palavra lugar e anotado seu significado no caderno.

Após esse momento, será apresentada a obra literária “João e Maria” aos estudantes, buscando levantar saberes prévios sobre o que eles conhecem da obra literária como, por exemplo, personagens, lugar onde a história acontece, trama, desfecho, entre outros.

No final da aula a obra literária será lida aos estudantes pela professora, em seguida será realizada uma conversa com os estudantes referente as características do caminho da

floresta, as características da casa de doces que os atraiu para ela, além de conversarmos sobre a questão da sobrevivência.

2ª AULA

Na segunda aula serão realizadas atividades sobre um filme da obra literária com descrição coletiva da história com os estudantes, sendo realizadas atividades de interpretação escrita. Em seguida será explanado sobre o caminho da floresta percorrido pelos personagens João e Maria. As crianças representarão esse trajeto através de desenhos no caderno de Arte, sendo apresentado oralmente através de relato a todos da turma.

Prosseguindo, os estudantes deverão relatar aos colegas como é o caminho da casa até a escola de cada um, procurando estabelecer conexões e comparações sobre o trajeto percorrido por João e Maria, após essa explanação os estudantes deverão apresentar uma foto de uma parte do trajeto casa-escola, as quais serão coladas em um cartaz destacando as localizações dos estudantes.

Para finalização desta aula será apresentado um geoplano com representação de desenhos sob orientação com uso de elásticos coloridos explorando orientação espacial.

Também será enviada uma ficha para preenchimento de dados referente ao endereço das crianças, a qual será utilizada posteriormente.

3ª AULA

Nesta aula será utilizado a ferramenta Google Maps para encontrar o endereço dos colegas (lugar onde moram). Como suporte para esta pesquisa, será usada a ficha preenchida em casa.

Com o uso de diversos materiais será confeccionada uma maquete referente ao trajeto casa-escola. Desse modo, os estudantes serão protagonistas do ensino-aprendizagem.

4ª AULA

A quarta aula será destinada para a realização de atividades do livro didático Burity Mais Geografia, página 24, 25, 30,31 e 32, referente ao tema, representando os lugares com uso de imagens e desenhos e atividades de interpretação.

5ª AULA

Esta aula será destinada para realizar atividades com jogos e brincadeiras de esquema corporal e lateralidade como: caça ao tesouro utilizando um mapa com orientações e pistas; circuito motor; espelho humano; músicas (A turma do seu Lobato- Dancinha do Corpo; Estátua Diferente, Sons com o Corpo, Dança Maluca /Bolofofos, Ginástica doo Animais) envolvendo lateralidade para ampliar desenvolvimento corporal.

6ª AULA

Na última aula do percurso didático os estudantes visitarão às famílias e o local onde moram os colegas, observando o trajeto casa-escola que cada criança percorre para chegar até à escola.

5. SINTETIZAÇÃO

A trajetória final do plano de aula acontecerá através de visitas às famílias dos colegas com cronograma de dias e horários, visando compreender as representações de localização e representação do lugar em constante transformação e também oportunizando a todos novas vivências e interações sociais e culturais.

6. RECURSOS UTILIZADOS

- Obra literária;
- Filme João e Maria;
- Dicionários;
- Giz e quadro;
- Google Maps;
- Caderno
- Materiais diversos para confecção da maquete (papel sulfite, cartolina, lápis de cor, cola, caixas de vários tamanhos, papelão, tinta guache, canetinhas, canudinhos, palitos de madeira, papéis coloridos, tesoura sem ponta);
- Fotografia;
- Livro didático Buriti Mais Geografia;
- Geoplano e elásticos coloridos;
- Mapa;
- Músicas (A turma do seu Lobato- Dancinha do Corpo; Estátua Diferente; Sons com o Corpo; Dança Maluca /Bolofofos; Ginástica dos Animais);

7. DIMENSÕES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO UTILIZADAS

Assinale com um X quais conceitos, raciocínios e linguagens você selecionou para seu percurso didático.

Dimensão dos conceitos geográficos do pensamento geográfico

ESTRUTURANTES	ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none">● () Paisagem● (x) Lugar● () Território● () Natureza	<ul style="list-style-type: none">● Práticas espaciais● Diferenciação espacial● Geossistemas● Ambiente● Rugosidades

	<ul style="list-style-type: none"> • Configuração espacial
--	---

Dimensão dos raciocínios geográficos do pensamento geográfico

PRINCÍPIOS	OPERAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • <input checked="" type="checkbox"/> Localização • <input type="checkbox"/> Distribuição • <input checked="" type="checkbox"/> Extensão • <input checked="" type="checkbox"/> Distância • <input checked="" type="checkbox"/> Posição • <input checked="" type="checkbox"/> Escala • <input type="checkbox"/> Analogia • <input type="checkbox"/> Causalidade • <input type="checkbox"/> Conectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • <input checked="" type="checkbox"/> Observação • <input checked="" type="checkbox"/> Descrição • <input checked="" type="checkbox"/> Imaginação • <input type="checkbox"/> Memorização • <input type="checkbox"/> Explicação • <input checked="" type="checkbox"/> Compreensão • <input type="checkbox"/> Argumentação • <input checked="" type="checkbox"/> Representação • <input type="checkbox"/> Significação • <input checked="" type="checkbox"/> Síntese

Dimensão das linguagens geográficas do pensamento geográfico

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Textos científicos • <input checked="" type="checkbox"/> Textos didáticos • <input type="checkbox"/> Textos jornalísticos • <input checked="" type="checkbox"/> Textos literários 	<ul style="list-style-type: none"> • <input checked="" type="checkbox"/> Mapa • <input type="checkbox"/> Imagens aéreas • <input type="checkbox"/> Mapas mentais • <input checked="" type="checkbox"/> Desenhos • <input type="checkbox"/> Croquis • <input checked="" type="checkbox"/> Fotografia • <input type="checkbox"/> Pinturas • <input checked="" type="checkbox"/> Filmes • <input type="checkbox"/> Charges • <input checked="" type="checkbox"/> Jogos