



**AS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL PARA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO**

Gabrielle Luana Rosinski

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

GABRIELLE LUANA ROSINSKI

**AS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL PARA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO**

FLORIANÓPOLIS

2023

GABRIELLE LUANA ROSINSKI

**AS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL PARA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Educação, linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação”, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientadora: Professora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rosinski, Gabrielle Luana
AS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL PARA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO /
Gabrielle Luana Rosinski. -- 2023.
177 p.

Orientadora: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

1. Ensino de Geografia. 2. Anos Iniciais . 3. Literatura
Infantil . I. Militz Wypczynski Martins, Rosa Elisabete. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GABRIELLE LUANA ROSINSKI

**AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Educação, linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientadora: Professora Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosa Elisabete Wypczynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Profª Drª Luciane Mulazani dos Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profª Drª Roselane Zordan Costella
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Florianópolis, 14 de julho de 2023.

Dedico este trabalho a todos que seguem acreditando na educação como transformadora, com fé e esperança de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos meus pais, Ernando e Maria Salate, que desde sempre me incentivaram e mostraram a importância da educação. Fazendo a cada dia o possível e o impossível para que eu chegasse até aqui. Vocês são minha essência e eu agradeço todos os dias pela vida de vocês. Às minhas irmãs, Laisa e Talita, pelo bom exemplo e apoio aos caminhos que escolhi trilhar. A vida é tão melhor com vocês, minha amada família, ao meu lado.

Ao meu melhor amigo, companheiro de vida e agora marido Caique. Agradeço a ti por todo o apoio e incentivo, por acreditar em mim em momentos em que até eu mesma duvidei que era capaz. Você é luz e paz em minha vida, hoje e sempre. A nossa cachorra Bela, que me trouxe amor, paz, lealdade e companhia nos dias e noites de aulas e escritas.

O caminho do mestrado não seria o mesmo sem o apoio de companheiras tão especiais, amigas de graduação, amigas de laboratório, amigas de viagens mas acima de tudo amigas de vida. Que tenhamos ainda muitos momentos de partilha, para rir e chorar. Agatha, Carolina M, Carolina L, obrigada por tudo que vivenciamos juntas até aqui!

Dedico ainda com grande carinho este trabalho à minha orientadora Prof^a Rosa Martins, você é um exemplo de mulher, mãe e profissional para mim. Sua inspiração e dedicação fez com que hoje eu chegasse até aqui, você mudou minha vida e me transformou na profissional que sou hoje. Sou grata a toda dedicação que você tem não só a mim mas a todos alunos que passam pela sua vida.

Ao LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação, espaço que marcou minha formação enquanto professora e, hoje, mestre em Educação. As práticas, conversas e vivências que foram pelo laboratório proporcionadas fazem parte de experiências fascinantes da qual tenho muito orgulho por ter vivido. Este laboratório esta dentro de mim, na minha essência.

A Universidade do Estado de Santa Catarina, o Centro de Ciências Humanas e da Educação – UDESC/FAED, o Programa de Pós Graduação em Educação pela oportunidade de me tornar Mestre em Educação em uma instituição pública e de qualidade e cada dia mais apaixonada pela educação.

Para as crianças que fizeram parte desta pesquisa, agradeço a receptividade o carinho e o apoio. Em especial pelas obras desenvolvidas que foram analisadas nesta pesquisa e que ilustram a capa deste trabalho.

Por fim, agradeço a Prof^a Roselane e a Prof^a Luciane por aceitarem participar do processo de construção deste trabalho dedicando seu tempo à banca de qualificação e, agora, na banca final. Todas as contribuições, indicações e sugestões foram importantes para que chegássemos até aqui. Obrigada!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação tem como temática central a Literatura Infantil no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui como objetivo destacar as potencialidades do uso da literatura para construção de conceitos e conteúdos da geografia para crianças ainda nos primeiros anos escolares. Para isso, buscamos nesta pesquisa compreender qual o papel do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem nesta etapa da escolarização. Buscamos dialogar com bases teóricas e movimentos práticos em sala de aula, demonstrando por meio de vivências em um segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como a literatura e a Geografia podem potencializar o processo de conceitos e conteúdos geográfico na aprendizagem das crianças. Para isso, propomos uma prática com o apoio de uma história de literatura infantil autoral intitulada de “O lugar de Catarina”. A história, que traz a narrativa do cotidiano de uma menina chamada Catarina e sua relação com os espaços em que vive, tem como objetivo principal aproximar o diálogo entre o conceito geográfico de Lugar e as crianças. Tendo papel propulsor, esta história ajudou desenvolver com as crianças do segundo ano suas próprias histórias, que trouxeram perspectivas de suas vivências cotidiano para expressar elementos, sensações e sentimentos ligados aos seus lugares. Com esta prática, buscamos, por meio da valorização do imaginário infantil, desenvolver a compreensão do conceito geográfico de lugar a partir do cotidiano das crianças. O uso da literatura possibilitou a organização de uma prática interdisciplinar que teve como base a literatura e o ensino de Geografia. As crianças participantes da pesquisa ampliaram as reflexões acerca do espaço geográfico no qual estão inseridas e, por meio das suas imaginações, deram asas ao criativo na organização das histórias. A associação entre a Geografia e a literatura, se demonstrou um interessante caminho metodológico que permitiu com que se construísse uma aprendizagem significativa.

Palavras-Chaves: Ensino de Geografia. Anos Iniciais. Literatura Infantil.

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme Children's Literature in the teaching of Geography in the Early Years of Elementary School. It aims to highlight the potential of using literature to build geography concepts and contents for children in their early school years. For this, we seek in this research to understand the role of Teaching Geography in the Early Years, to highlight the potential of children's literature for learning at this stage of schooling. We seek to dialogue with theoretical bases and practical movements in the classroom, demonstrating through experiences in a second year of the Initial Years of Elementary School how literature and Geography can enhance the process of concepts and geographical content in children's learning. For this, we propose a practice with the support of a story of authorial children's literature entitled "O Lugar de Catarina". The story, which tells the everyday life of a girl named Catarina and her relationship with the spaces she lives in, has as its main objective to bring the dialogue between the geographical concept of Place and children closer together. Playing a driving role, this story helped the second-year children to develop their own stories, which brought perspectives from their daily experiences to express elements, sensations and feelings linked to their places. With this practice, we seek, through valuing children's imagination, to develop an understanding of the geographical concept of place based on children's daily lives. The use of literature enabled the organization of an interdisciplinary practice based on literature and the teaching of Geography. The children participating in the research broadened their reflections about the geographic space in which they are inserted and, through their imaginations, gave wings to creativity in the organization of stories. The association between Geography and Literature proved to be an interesting methodological path that allowed the construction of meaningful learning.

Keywords: Teaching of Geography. Early Years. Children's literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Oficina para os anos iniciais a qual trabalhamos “refugiados” por meio do uso de uma literatura infantil.....	22
Figura 2 - Trilha da pesquisa.....	29
Figura 3 - Palavras-Chaves das teses e dissertações levantadas	36
Figura 4 – Esquema do resultado quantitativo de levantamento de teses e dissertações.....	37
Figura 5 - Organização dos componentes curriculares da BNCC do Ensino Fundamental.....	57
Figura 6 - Códigos Alfanuméricos apresentados na BNCC	59
Figura 7 - Quantidade de objetos de conhecimento e de habilidades do componente curricular de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.....	61
Figura 8 - Fichas utilizadas na construção de perfil da turma	95
Figura 9 - Entrevistas entre os colegas de sala.....	96
Figura 10 - Construção dos cartazes aonde seriam desenvolvidos os gráficos com os resultados do perfil da turma.....	97
Figura 11 - Construção dos cartazes, montagem e construção dos gráficos.....	98
Figura 12 - Produção de cartazes resultando no perfil das crianças.....	99
Figura 13 - “Em que cidade você nasceu?”	100
Figura 14 – “Em que bairro você mora?”	101
Figura 15 – “de que maneira você vem até a escola?”	102
Figura 16 – “em que tipo de moradia você mora?”.....	103
Figura 17 – “em que lugar você mais gosta de ir na cidade em que mora?”.....	104
Figura 18 - Capa da literatura “O lugar de Catarina”.	106
Figura 19 - Catarina em seu quarto com o caderno azul ao lado.....	111
Figura 20 - Catarina desenhando na cozinha.....	112
Figura 21– Registros de Catarina sobre as brincadeiras na rua	113
Figura 22 – Registros da casa de dona Maria, vizinha de Catarina	114
Figura 23 - Grande figueira da praça do bairro de Catarina	115
Figura 24 – O céu visto do quintal de Catarina	116
Figura 25 – Catarina perdeu seu caderno e temia perder a memória dos lugares registrados.....	117

Figura 26 – Catarina percebendo que podia revitar os lugares que desenhava	118
Figura 27 – No fim do livro, se conclui que para matar a saudade dos lugares, basta voltar até eles para reviver as experiencias construídas	119
Figura 28 - Capa da narrativa desenvolvida pelo estudante Marlon com a representação através de desenho do personagem <i>Huggy Wuggy</i>	124
Figura 29 - A casa de Marlon, aonde gosta muito de jogar vídeo game	125
Figura 30 - O parque em “O lugar de Marlon”	126
Figura 31 - A igreja que Marlon frequenta com a mãe	127
Figura 32 – A casa de pai de Marlon, aonde mora Zeus, seu cachorro.	128
Figura 33 - A casa da vovó.....	129
Figura 34 – Capa do livro “O lugar de Gato e Hanna”	131
Figura 35 – A casa de Hanna.....	132
Figura 36 - Era uma vez 1 parquinho	133
Figura 37 - A igreja que Hanna frequenta.	134
Figura 38 – Um dos lugares que Hanna gosta, a piscina.....	135
Figura 39 – A escola em “O lugar de Gato e Hanna”.	136
Figura 40 – O quarto de Hanna.....	137
Figura 41 - “O lugar de Oliver”	139
Figura 42 – Oliver tomando seu café enquanto assiste televisão	140
Figura 43 - A representação de Oliver indo para escola	141
Figura 44 - Oliver representando o período que passa na escola pelo seu caderno.	142
Figura 45 - O Mc Donalds aonde Oliver relata ir após a escola.	143
Figura 46 – Representação de Oliver dormindo ao fim do seu dia.....	144
Figura 47 – Capa da história desenvolvida por Bianca	146
Figura 48 – O quarto de Bianca	147
Figura 49 - Zoológico em “O lugar de Bianca”	148
Figura 50 - Parque que Bianca gosta.....	149
Figura 51 – Brinquedo do parque.....	150
Figura 52 - Pula-pula, outro brinquedo do parque destacado por Bianca.	151
Figura 53 - Portal de Itapema e carro representando através da ilustração da chegada da família para visita à tia de Bianca.....	152
Figura 54 – A praia.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações selecionadas para este estudo.	37
Quadro 2 - Teses selecionadas para este estudo.	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
LEPEGEO	Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
PCNs	Educação em Geografia
PNE	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Plano Nacional de Educação
TCC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UCB	Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Católica de Brasília
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ.....	17
1.1	UMA AUTORA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	17
1.2	UMA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	24
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	28
2.1	PERCURSOS DA PESQUISA.....	29
3	REVISÃO LITERARIA SOBRE A PRODUÇÃO DE OUTROS: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	35
4	O LUGAR DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS	48
4.1	OS PORQUÊS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS	48
4.2	A GEOGRAFIA NO CONTEXTO CURRÍCULAR DOS ANOS INICIAIS ..	54
4.3	CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS: LER O MUNDO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA	64
5	A LITERATURA, AS CRIANÇAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	72
5.1	A LITERATURA INFANTIL E A INFÂNCIA	73
5.2	A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	76
5.3	A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS	82
6	PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM AS CRIANÇAS....	88
6.1	PRIMEIRO MOMENTO: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS	89
6.2	SEGUNDO MOMENTO: OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR .	90
6.3	QUARTO MOMENTO: CONSTRUÇÃO NO COLETIVO DO PERFIL DA TURMA.....	93
6.4	QUINTO MOMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E “O LUGAR DE CATARINA”	105
6.4.1	A história.....	107
6.4.2	A contação	108
6.5	SEXTO MOMENTO: CRIAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DA HISTÓRIA “O LUGAR DE CATARINA”	120
6.5.1	O lugar de Marlon	123
6.5.2	O lugar de Gato e Hanna.....	130

6.5.3	O lugar de Bianca	145
6.6	AFINAL, O QUE A PRÁTICA TROUXE DE CONTRIBUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS?	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE A	164
	APÊNDICE B	172
	APÊNDICE C	174
	APÊNDICE D	176

1 ERA UMA VEZ

Dando início a esta pesquisa, busco em um primeiro momento, apresentar a relação entre minhas vivências e experimentações com o trabalho aqui iniciado. Bem como, descrever como esta pesquisa vem se desenvolvendo durante minha trajetória acadêmica. A partir disso, mergulhando em leituras e pesquisas já realizadas, busco neste trabalho destacar as potencialidades da literatura infantil para a construção de conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste primeiro momento, apresento elementos da minha trajetória acadêmica que revelam a respeito de minhas vivências e os caminhos que trilhei até aqui. Considerando que este percurso me instituiu como professora e tem forte influência em minhas escritas e, conseqüentemente, nesta pesquisa. Procuo expor ainda, as motivações geradoras deste estudo, bem como, os questionamentos e problematizações que contribuíram para sua produção.

1.1 UMA AUTORA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Busco trazer para esta pesquisa uma parte de mim e do que me tornei que resultaram das interações, diálogos e estudos que marcaram a minha história com a Geografia e o Ensino de Geografia. Acredito que esta caminhada ajudou a me constituir e foi determinante na minha leitura de mundo a partir de um olhar geográfico. Busco resgatar em minhas memórias, fragmentos de vivências com professores e colegas da graduação e da pós-graduação que me aproximaram do objeto de pesquisa e possibilitar, compreender a função social do ser professora.

Quando tento encontrar uma motivação que me trouxe até o curso de Licenciatura em Geografia, não consigo achar um incentivo e inspiração direta como as costumeiras que ouvimos de outros colegas, como por exemplo, professores exemplares e motivadores durante a educação básica. Uma coisa eu sempre tive clara em minha mente, gostava do ambiente escolar e tinha admiração por uma de minhas irmãs mais velhas, que, desde que sou criança trabalha com alfabetização. Ouso ainda dizer, que fui sua cobaia em diversas etapas de sua formação quanto docente e sempre gostei de estar ali, acompanhando o processo de sua construção como professora, mesmo sem entender o que isto significava.

Ao sair do Ensino Médio e com a pressão de ter que escolher qual carreira seguir, me vi perdida. Esqueci por um momento de minhas motivações e inspirações, procurei por uma carreira “lucrativa” e acabei entrando em uma graduação de Direito, na minha cidade natal, Blumenau/SC. Com o passar de quatro semestres, vi que este não era um caminho o qual eu queria seguir e me vi ainda mais perdida em encontrar uma direção para minha carreira acadêmica. Neste momento, lembrei de um antigo sonho, estudar na capital do estado de Santa Catarina, Florianópolis, onde minha outra irmã mais velha se formou como Enfermeira e por lá ficou.

Optei por me inscrever em diversos cursos, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia e Engenharia Elétrica. Obtive aprovação em todas minhas escolhas, mas, na hora de escolher qual iria cursar, escolhi a Licenciatura em Geografia. Sempre fui muito curiosa com tudo e para mim, neste momento, a Geografia parecia alimentar minhas curiosidades. Sendo assim, em 2017 entrei para o curso de Licenciatura em Geografia no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Recordo-me claramente, o dia em que fui fazer minha matrícula e, ao caminhar pela entrada da FAED, me apaixonei pelo seu caminho. Para quem o conhece, deve concordar comigo que, o bambuzal e as árvores são um belo portal de entrada. Mas, uma coisa que eu realmente não esperava era me envolver tanto com este centro e com as pessoas que ele compõe. Nos primeiros dias de aula, é tradição os veteranos apresentarem aos calouros o centro e o campus no qual ele está inserido, neste dia, conheci o Laboratório de Estudos e Pesquisas no Ensino de Geografia – LEPEGEO e dentre os demais laboratórios ligados ao curso de Geografia, foi o que mais me chamou atenção.

Conforme ia tendo contato com as disciplinas, percebi o quão grande é a Geografia e quantas possibilidades de discussões ela trazia. Em nenhum momento, imaginei a sua complexidade e grandeza científica, mas, passava a me ver mais pertencente a aquele espaço e para esta ciência a cada dia. Buscando me aprofundar ao ambiente universitário, entrei ao LEPEGEO, imaginando que, se lá não me sentisse pertencente teria o resto da graduação para experimentar outros laboratórios. Mas, lá me encontrei e relembrar de todas as minhas motivações e inspiração que havia esquecido na infância.

O LEPEGEO tem uma marca extremamente importante na minha história e sempre que relato sobre as minhas vivências nele, o faço com muito carinho, pois tenho enorme gratidão ao que ele me proporcionou quanto à minha formação acadêmica e docente. De início, como bolsista voluntária, fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual pude frequentar o ambiente escolar, agora com a visão que a Licenciatura em Geografia ia me proporcionando.

Mas, minha participação no LEPEGEO se intensificou, me tornei bolsista remunerada do PIBID em pouco tempo e pude, através dele, passar pela tríade acadêmica, ensino, pesquisa e extensão, atuando como bolsista em diferentes programas e enriquecendo minha formação inicial. Desde o princípio, fui instigada a escrever sobre minhas vivências no ambiente escolar, o que desenvolveu em mim o entusiasmo de me aproximar da escrita.

Destaco que, estas vivências foram importantes e me possibilitaram experiências e momentos importantes em sala de aula na educação básica e materializar intensas trocas. No decorrer desta trajetória também tive a oportunidade de escrever relatos de experiência e artigos que contribuíram no direcionamento da minha trajetória acadêmica, que culminou na entrada no mestrado.

Nestas escritas, percorri diversos caminhos ligados ao Ensino de Geografia. Inicialmente, destaco os trabalhos completos publicados em anais de eventos desenvolvidos em parceria com as colegas de laboratório Carolina Araújo Michielin e Amábili Fraga e a coordenadora do LEPEGEO Professora Rosa Martins. Eventos estes, os quais conseguiram ampliar minha visão do Ensino de Geografia e participar de importantes debates, palestras e oficinas.

O ensino do conceito de paisagem: uma análise dos livros didáticos de Geografia do 6º ano¹;

Experienciando o estágio como um espaço para formação de professores de Geografia²;

¹ Trabalho apresentado no XVIII Simpósio de Geografia SIMGEO no ano de 2018. FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MICHILIN, Carolina Araujo; MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; **O ensino do conceito de paisagem: uma análise dos livros didáticos de Geografia do 6º ano.** Anais do XVIII SIMGEO. Florianópolis, 2018.

²Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional das Licenciaturas VI Seminário Nacional do PIBID I Seminário Nacional do Residência Pedagógica no ano de 2018. MICHIELIN, Carolina Araujo; FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MARTINS, Rosa E. M. W. **Experienciando o estágio como um espaço para formação de professores de Geografia.** Anais VII ENALIC...

As práticas escolares na formação de professores: a vivência do programa PIBID no curso de Geografia Licenciatura da UDESC/FAED³;

Kombo na ngai Mersene: abordando migrações através da literatura infantil nos anos iniciais⁴.

Além da participação em eventos, também fiz algumas publicações em capítulos de livros que são frutos de ações e atividades de pesquisa, ensino e extensão que participei ao longo da trajetória acadêmica.

- *As Práticas Escolares na Formação de Professores: a vivência do Programa PIBID no Curso de Geografia Licenciatura da UDESC/FAED*⁵;
- *Experienciando o estágio como um espaço para formação de professores de Geografia*⁶;
- *A implantação do novo currículo no curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina FAED/UDESC*⁷;
- *Estágio curricular supervisionado em Geografia: relatos a partir do diário de bordo geográfico*⁸;
- *Da Universidade à educação básica: propostas de oficinas pedagógicas trabalhadas no programa de extensão em Geografia FAED/UDSC*⁹;
- *Tecendo possibilidades para pensar a residência pedagógica no curso de Geografia Licenciatura da UDESC/FAED*¹⁰;
- *O Ensino de Geografia nos anos iniciais: vivências no estágio curricular*

Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51439>>. Acesso em: 16/04/2022 10:15.

³Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional das Licenciaturas VI Seminário Nacional do PIBID I Seminário Nacional do Residência Pedagógica no ano de 2018. FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MICHILIN, Carolina Araujo; MARTINS, Rosa E. M. W. **As práticas escolares na formação de professores: a vivência do programa pibid no curso de Geografia licenciatura da udesc/faed**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51896>>. Acesso em: 16/04/2022 10:41.

⁴Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional das Licenciaturas VI Seminário Nacional do PIBID I Seminário Nacional do Residência Pedagógica no ano de 2018. ROSINSKI, Gabrielle Luana; FRAGA, Amabili; MICHIELIN, Carolina Araujo; MARTINS, Rosa E. M. W. **Kombo na ngai mersene: abordando migrações através da literatura infantil nos anos iniciais**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51487>>. Acesso em: 16/04/2022 10:19.

⁵(Fraga, Michielin, Rosinski e Martins, 2019)

⁶(Michielin, Fraga, Rosinski e Martins, 2019)

⁷(Martins, Fraga, Rosinski e Michielin, 2020)

⁸(Martins, Fraga, Michielin e Rosinski, 2020)

⁹(Martins, Junior, Michielin, Fraga e Rosinski, 2020)

¹⁰(Fraga, Michielin, Rosinski e Martins, 2021)

*supervisionado em tempos pandêmicos*¹¹;

- *O ensino da Geografia nos anos iniciais: reflexões e contribuições para a construção do currículo*¹².

Durante minha trajetória acadêmica, estive a frente de cursos, oficinas e falas. Juntamente com as colegas Carolina Araujo Michielin e Amábili Fraga, em 2018 ministramos o Curso de Formação para Residência Pedagógica Geografia. Já em 2019 organizamos e ministramos a oficina Formação Pedagógica: Elaboração e Construção de Planos de Ensino na Residência Pedagógica de Geografia.

Em 2021, em conjunto com Carolina Araújo Michielin, lecionamos formações intituladas de Oficinas de Escrita voltadas as turmas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II e Metodologia do Ensino de Geografia. Bem como, a apresentação do meu Trabalho de Conclusão de curso para turmas de Metodologia de Ensino de Geografia do Curso de Licenciatura em Geografia e Geografia e Ensino e Ciências e Ensino no curso de Licenciatura em Pedagogia, ambos em 2021.

Em 2022, em parceria com minha colega Carolina Araujo Michielin, trabalhamos em um curso de formação continuada com os professores de Geografia da rede Municipal de Navegantes/SC, tendo como temática “Currículo Base do Território Catarinense, organizadores curriculares e o planejamento docente (Plano Anual), Avaliação Diagnóstica e Formativa e Aprendizagem baseada em Projetos e carga horária de 24 horas.

Mas, dentre estas experiências, ressalto a organização de uma oficina¹³ voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, que foi aonde comecei a ter uma maior proximidade com o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais e o uso da Literatura Infantil como dispositivo potencializador para o ensino de conceitos Geográficos. Oficina está que resultou na publicação do seguinte artigo em periódico: Dialogando com as crianças sobre migrações por meio da literatura infantil (Rosinski, Martins, Michielin e Fraga, 2021).

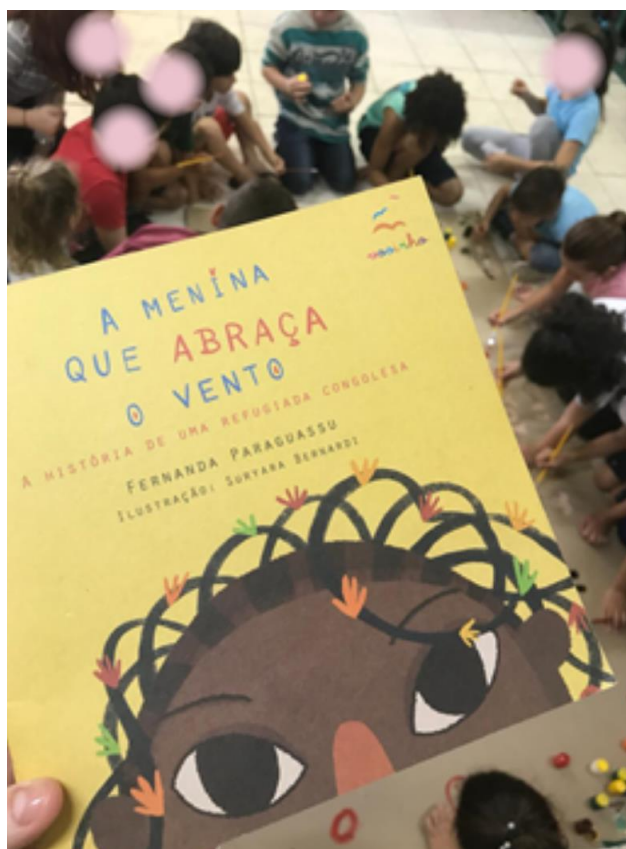
¹¹(Santos, Rosinski e Martins, 2021)

¹²(Rudolf e Rosinski, 2021)

¹³ Atividade desenvolvida como bolsista de Iniciação Científica CNPQ/CAPES.

Para organização desta oficina, utilizamos um livro¹⁴ para trabalhar sobre os refugiados (Imagem 2). Apesar da temática parecer algo tão distante e desconhecido para as crianças, em um primeiro momento, após a leitura da história, eles passaram a compreender com facilidade do que se tratava o assunto e até mesmo conseguiram fazer ligação com o tema e o seu cotidiano, destacando que conheciam refugiados que moravam em seu bairro, ou que sabiam que em certo mercado que sempre iam com os pais trabalhavam alguns destes refugiados.

Figura 1 - Oficina para os anos iniciais a qual trabalhamos “refugiados” por meio do uso de uma literatura infantil



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Surgiu então, o interesse em compreender como o processo da literatura pode auxiliar as crianças dos anos iniciais na compreensão de diferentes temas. Após uma pesquisa teórica, passei a ver como a literatura pode proporcionar outros

¹⁴ PARAGUASSU, F.; A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza. Ilustrado por: Suryara Bernardi. Curitiba: Voozinho, 2017. 40 p.:il. Color.

olhares geográficos, aproximando-se das crianças por meio das imagens, da imaginação e principalmente da linguagem com que trabalhava as temáticas.

Neste momento, estava iniciando a disciplina de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, e, ao pensar sobre os diversos temas que poderia vir a explorar, a literatura sempre estava ali presente. Ao dar continuidade as atividades com os anos iniciais, fui percebendo que muitas daquelas crianças tinham dificuldades em compreender o mundo, de entender escalas. Conforme ia acompanhando as aulas e como estavam se desenvolvendo, percebi que, na realidade, eles tinham dificuldades de compreender qual era o seu lugar. Considerando o conceito de lugar como orientador no Ensino de Geografia nos Anos Iniciais e como uma categoria importante para compreender o lugar no qual vive, a criança se reconhece como agente do espaço e consegue compreender com maior facilidade que o local ela está inserida no mundo.

A partir disso, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹⁵, desenvolvi uma pesquisa que teve como objetivo analisar como a literatura infantil poderia contribuir para que os/as estudantes dos anos iniciais compreendessem conceitos geográficos como o de lugar, bem como destacar qual o papel do ensino da Geografia para a aprendizagem dos/das estudantes dos anos iniciais, dando foco para o conceito de lugar como espaço vivido e construído pela criança, além de destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem de diferentes conceitos geográficos nos anos iniciais e, foi proposta a organização de uma história infantil¹⁶ que contribuiu para a aprendizagem de conceitos geográficos como o de lugar.

A partir desse breve memorial, busquei destacar as aproximações entre esta pesquisa e minha trajetória acadêmica, que deram o direcionamento para continuidade dos meus estudos que tem como foco a literatura infantil e o ensino da Geografia nos anos iniciais. Na sequência, apresento os caminhos para a construção do objeto de estudo dessa pesquisa bem como do tema e dos aportes teóricos e metodológicos que serão desenvolvidos neste projeto de qualificação.

¹⁵ A potência da literatura infantil para o ensino de Geografia nos anos iniciais (Rosinski, 2021). Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008b/00008b10.pdf>.

¹⁶ O lugar de Catarina, vídeo narrado. - https://youtu.be/da8-_0DVadc.

1.2 UMA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

De acordo com Callai, Cavalcanti e Castellar (2012) estudar Geografia é uma oportunidade de compreensão do mundo. Nos primeiros anos do ensino fundamental, quando as crianças passam pelo processo de alfabetização, se projeta que elas desenvolvam a percepção e observação crítica dos seus lugares de vivência. Para compreender estes lugares e o seu pertencimento no mundo, o Ensino de Geografia tem um papel importante na construção de saberes para compreensão das relações de espaço-tempo e/ou sociedade-natureza.

Mas, não podemos desconsiderar, nesta fase do universo infantil, o imaginário e subjetividade que corrobora para o desenvolvimento do processo de aprendizagem mais significativo à criança. Para isso, é importante que o professor trabalhe com diferentes linguagens de ensino que possam proporcionar um ensino de Geografia que faça sentido.

A partir disso, proponho como temática central desta pesquisa, destacar as potencialidades da literatura infantil para construção de conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Temática esta que será discutida durante esta dissertação, em etapas. Acredita-se que, com o uso da literatura, é possível dialogar com o imaginário, ou seja, com o mundo da criança e estabelecer elos com o Ensino da Geografia.

Segundo Callai (2010) a alfabetização precisa ir além da leitura de códigos e números, é necessário que nesta fase seja trabalhado também com a leitura do mundo. Neste período de desenvolvimento, as crianças necessitam conceber a habilidade de percepção da espacialidade e da temporalidade dos fenômenos do seu cotidiano, para que possam compreender o lugar no qual estão inseridas. O Ensino de Geografia neste percurso, tem o papel importante e indispensável de, através dos conceitos geográficos, proporcionar este aprendizado.

Neste sentido, a problemática dessa pesquisa se baseia então em destacar quais as potencialidades da literatura infantil para os/as estudantes dos anos iniciais à compreensão dos conceitos geográficos. Busca-se a percepção de que a literatura infantil, quando tratada como uma importante metodologia de ensino, pode contribuir para potencializar o entendimento dos conceitos e conteúdo do ensino de Geografia dos anos iniciais. Procurando refletir nesta pesquisa, por meio da literatura infantil,

de que maneira pode se tornar possível uma aproximação com o mundo, valorizando a imaginação e a linguagem das crianças.

Levando em conta a problemática, elenco como **objetivo geral** desta pesquisa, destacar as potencialidades da literatura infantil para construção de conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscando alcançar este objetivo, destacam-se os **objetivos específicos** a serem explorados:

- a) Compreender qual o papel do Ensino da Geografia para a aprendizagem dos/das estudantes dos anos iniciais;
- b) Destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem de diferentes conceitos geográficos nos anos iniciais;
- c) Propor uma prática com o apoio de uma história infantil autoral¹⁷, intitulada de “O lugar de Catarina” que foi desenvolvida no meu Trabalho de Conclusão de curso e busca desenvolver em conjunto com o imaginário infantil o conceito geográfico de lugar. A prática busca destacar as contribuições da literatura na aprendizagem dos conceitos geográficos.

Sabe-se que na infância a imaginação tem grande importância na aprendizagem das crianças. Valorizar esta característica infantil, inserindo no ensino brinquedos e brincadeiras é um grande aliado não só no Ensino de Geografia, mas nos diferentes componentes curriculares desta etapa da escolarização. Trabalhar com a literatura infantil como aliada no processo de ensino e aprendizagem, que é o propósito desta pesquisa, contribui para que as crianças possam compreender e participar da construção de saberes da geografia escolar. A imaginação possibilita que as crianças criem situações imaginárias, relacionando com situações do mundo real, fazendo com que a compreensão conceitual se dê de forma progressiva.

A associação entre a Geografia e a literatura, é um interessante caminho metodológico, considerando que as histórias possuem representações de espaço-tempo, o que podem facilitar o entendimento de conceitos geográficos. De acordo com Souza e Chaveiro (2008) a literatura é uma representação do real e possui a capacidade de fazer identificar signos e símbolos que estão dentro de nossas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo a literatura uma representação humana do seu mundo, do real, do vivido.

¹⁷ O lugar de Catarina, vídeo narrado. - https://youtu.be/da8-_0DVadc

Sabe-se que no Ensino de Geografia, é fundamental compreender o espaço e suas representações, bem como elementos físicos e sociais. Compreende-se ainda que nos anos iniciais de escolarização, é uma tarefa complexa o entendimento destes conceitos e sua relação com o contexto de vivência das crianças. Neste sentido, a literatura infantil, pode ser uma linguagem que contribui para este desenvolvimento e a compreensão da sua realidade. Para Silva (2017, p. 272) é importante “construir possibilidades de aprender Geografia de modo que a criatividade e a imaginação dos estudantes não sejam excluídas”. Neste contexto, as histórias infantis são importantes meios de ensino que contribuem para desenvolver as representações mentais, pois os/as estudantes são instigados a imaginarem o espaço, objetos e personagens da história.

Como proposta metodológica esta pesquisa assume caráter qualitativo, considerando que, desde a sua concepção até suas análises se considera uma maior flexibilidade ao lidar com sujeitos e espaços formativos de educação. Serão propostas, em uma escola pública municipal da cidade de Blumenau, localizada em Santa Catarina, em uma turma de segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, práticas de ensino na disciplina de Geografia que terão como base a Literatura Infantil “O lugar de Catarina”.

Por meio da Literatura anteriormente destacada, serão propostas práticas que buscam trabalhar as categorias centrais (lugar, espaço, território e paisagem) da Geografia, demonstrando a possibilidade da literatura infantil quanto potencializadora para o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino fundamental. E, validando ainda, a história infantil autoral “O lugar de Catarina”, observando de que maneira esta alcança à linguagem infantil e contribui no processo da apropriação de conceitos geográficos.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, este trabalho foi organizado em 4 seções. Inicialmente, será apresentado um mapeamento de teses e dissertações que tem como objetivo observar o campo de pesquisas acadêmicas que se relacionam com o objeto desta pesquisa. Verificando assim, quais são as teorias e práticas que vem se desenvolvendo dentro da temática do uso da literatura infantil para o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em um segundo momento, tem-se um capítulo voltado à discussão da importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a construção de uma alfabetização voltada à leitura do mundo no qual a criança se

encontra inserida. Será debatido ainda, como a criança desenvolve e compreende os conceitos geográficos chaves (Lugar, Espaço, Território, Paisagem e Região), bem como, de que maneira funciona este processo de compreensão na infância.

No terceiro capítulo, será discutido a importância da literatura infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como, de que maneira esta se aproxima das crianças por possuir uma linguagem próxima e potencializar a imaginação infantil. Sendo assim, procura-se ainda, discutir de que maneira a literatura infantil pode ser uma aliada do ensino de Geografia, sendo um meio para que as crianças consigam compreender e se apropriar dos conceitos geográficos chaves. Construindo uma ponte entre um importante elemento da infância, a imaginação e a Geografia.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentado o caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa. Considerando que este caminho a ser seguido é importante para que se alcancem os objetivos propostos, inicialmente, será apresentada a caracterização dos aspectos metodológicos que serão trabalhados.

Para compreender de que maneira as crianças constroem os conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de que forma a literatura infantil pode auxiliar e potencializar o ensino nesta fase, definiu-se desenvolver esta pesquisa com uma abordagem qualitativa, considerando algumas características destacadas por Creswell (2010), o qual acredita que as pesquisas qualitativas consideram o ambiente natural, não deslocando os sujeitos e preservando a relação entre pesquisador/a, sujeito e contexto.

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...] O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p, 49-50).

Godoy (1995) afirma ainda que a pesquisa qualitativa permite com que um fenômeno possa ser melhor compreendido, considerando que ao analisá-lo, se observa também o contexto no qual está inserido, buscando compreendê-lo como um todo. Outra característica destacada pela autora para as pesquisas qualitativas é a necessidade de que a pesquisa tenha uma perspectiva integrada, característica esta que se busca ao longo dos capítulos deste trabalho, através de um embasamento teórico.

Pode-se afirmar ainda que a pesquisa qualitativa permite com que tenha uma maior flexibilidade, possibilitando com que, conforme destaca ainda Godoy (1995) a imaginação e a criatividade possam auxiliar o pesquisador a aprofundar sua pesquisa pelos mais diversos caminhos. Considerando a perspectiva de trabalho desta pesquisa, onde as Literaturas Infantis são vistas como subsídios

potencializadora da imaginação e criatividade, trabalhar por uma metodologia qualitativa permite com que se possa expor esta ideia de maneira com que se transpareça sua totalidade e importância para o ensino.

2.1 PERCURSOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, a escolha metodológica teve como objetivo analisar, de que maneira a Literatura Infantil pode contribuir para a compreensão de conceitos geográficos chaves do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para dar conta desta proposta, será apresentada a trilha definidas para este estudo (Figura 2).

Figura 2 - Trilha da pesquisa



Fonte: Autora, 2023.

Este trabalho tem sua gênese em uma pesquisa realizada em um TCC, onde foi desenvolvida uma pesquisa que tinha como objetivo analisar como a literatura infantil poderia contribuir para o ensino e aprendizagem de Geografia dos os/as estudantes dos anos iniciais. Além de destacar as potencialidades da literatura

infantil para a aprendizagem nos anos iniciais, foi planejada a organização de uma história infantil com o propósito de contribuir para a aprendizagem do conceito de conceitos geográficos no Ensino de Geografia.

O propósito da pesquisa do TCC não previu o diálogo com as crianças. Nos encontrávamos em um momento pandêmico, onde estávamos reclusos em isolamento social, impossibilitando qualquer tipo de contato com o ambiente escolar. Para esta pesquisa, foi previsto uma maior proximidade com os/as estudantes. Tendo como propósito o diálogo com as crianças, foi realizado a imersão em uma turma dos anos iniciais de uma escola pública da cidade de Blumenau/SC, onde aconteceram, no segundo semestre de 2022, práticas que buscaram promover atividades com a Literatura Infantil e o ensino de Geografia.

Após a delimitação do tema, dos objetivos desta pesquisa, foi realizado um levantamento de teses e dissertações procurando compreender qual o perfil das pesquisas que vem sendo produzidas dentro da temática delimitada para esta pesquisa. Foram selecionadas pesquisas (teses e dissertações) de programas de Programas de Pós-Graduação de Geografia e de Educação que possibilitam elementos importantes para definir os rumos deste estudo.

Foi definido então como metodologia desta pesquisa a pesquisa qualitativa. Logo após, partimos para a construção do referencial teórico, que buscou destacar a importância dos principais conceitos tratados na pesquisa, como o ensino de Geografia nos anos iniciais e o uso da literatura infantil.

O campo desta pesquisa foi realizado no segundo semestre do ano de 2022, em uma escola pública municipal da cidade de Blumenau, localizada em Santa Catarina, em uma turma de segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha do campo se deu por uma proximidade com a unidade escolar, onde já foram desenvolvidas anteriormente práticas voltadas ao Ensino de Geografia realizada em projetos e onde mantemos uma relação com o espaço e com a gestão escolar, que se mostrou aberta a proporcionar novos espaços para práticas e pesquisas. O período destinado para o levantamento dos dados ocorreu entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2022 e se dividiu em cinco principais momentos

Inicialmente, na primeira etapa foram organizadas reuniões com a coordenação da escola e a professora regente, onde foram expostos e discutidos os objetivos gerais desta pesquisa, bem como, estabelecido quais os dias de trabalho

da turma com a disciplina de Geografia. Buscou-se ainda para esta etapa, alinhar com a professora regente às expectativas quanto à aplicação das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e de que maneira estas serão incluídas no planejamento da turma. Expondo assim, uma proposta que contribuísse para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem construtivo e significativo e não algo imposto ou apenas inserido na programação sem um planejamento prévio que faz parte do processo de ensino da turma como um todo.

Nesta etapa foi realizada a assinatura dos termos de consentimento de todos os envolvidos na pesquisa: professora regente, direção escolar, família e estudantes, conforme modelos disponíveis nos apêndices desta pesquisa. Buscando assim, transparência e responsabilidade ética seguindo as regulamentações do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP UDESC). Foram cerca de um mês para a conclusão dos objetivos propostos nesta fase.

Como segunda etapa, passamos por um período de observação e adaptação da pesquisadora com a turma. Buscando uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, dentro da programação da aplicação das práticas planejamos um tempo de “adaptação”. Neste tempo, cerca de 4 semanas, buscamos criar vínculos de afetividade e aproximação com os estudantes propondo à turma pequenas monitorias junto ao planejamento e docência da professora regente.

Neste momento, foi desenvolvido um levantamento, através de observações, sobre quais são os conhecimentos prévios acerca das categorias geográficas que as crianças apresentavam. Previamente, foram observados os planejamentos de aula da professora regente, tendo como objetivo uma interação sobre quais foram as categorias geográficas trabalhadas com a turma até o momento. Em seguida, este levantamento teve como base os materiais individuais dos estudantes, como seus livros e cadernos. Além disso, durante as monitorias que auxiliavam a professora e a turma durante as aulas de Geografia, a pesquisadora foi construindo um dialogando com os estudantes sobre os assuntos geográficos trabalhados.

Com estes dados, pode-se observar as potencialidades e as dificuldades apresentadas pela turma, direcionando assim o momento da prática a superar as dificuldades apresentadas. Pode-se afirmar ainda, que este diálogo inicial foi importante para que se superassem desafios da turma que iam muito além do

geográfico. O diálogo com os envolvidos na pesquisa, permitiu que a prática trouxesse sentido e benefícios finais a todos.

Dando sequência, foi proposto em uma terceira etapa a apresentação das propostas da pesquisa à turma. Considerando as crianças como seres atuantes no seu processo de conhecimento, buscamos nesta etapa apresentar detalhadamente à turma o que seria a eles propostos. Com esta etapa, que teve duração de 4 horas aula, ou seja, uma tarde, buscamos valorizar suas ideias e concepções, fazendo com que participem ativamente do planejamento das práticas que serão por eles desenvolvidas.

A quarta etapa da pesquisa contou com o levantamento acerca do perfil dos sujeitos através de um questionário, trazendo as seguintes questões “em que cidade você nasceu?”, “em que bairro você mora?”, “de que maneira você vem até a escola?”, “em que tipo de moradia você mora” e “em que lugar você mais gosta de ir na cidade em que mora?”. Compreendemos desde o início desta pesquisa que, as respostas destas questões eram importantes para conhecer as crianças e saber como elas representam e visualizam o espaço geográfico no qual estão inseridas.

Considerando que, uma criança que nasceu e viveu durante toda sua vida em Blumenau, não terá as mesmas concepções do espaço do que uma criança que, por exemplo, nasceu em Belém e mora poucos meses na cidade. Este questionário servia então de base para analisar o material levantado em campo. Com estes resultados, gostaríamos de demonstrar aos estudantes a pluralidade encontrada no ambiente da sala quanto à percepção geográfica diversa conforme o modo de vivência do espaço.

Durante as observações e conversas com a professora regente e a turma, foi observado uma maior fragilidade quando trabalhavam com gráficos. Sendo assim, buscando desenvolver esta habilidade, este levantamento foi construído coletivamente, aonde a turma foi separada em pequenos grupos. Cada grupo ficou responsável por fazer o levantamento de uma questão entrevistando os demais colegas da turma do próprio grupo. Com o resultado das pesquisas cada grupo desenvolveu um cartaz com um gráfico. Os gráficos em conjunto demonstraram à turma a maneira plural como vivenciavam o espaço geográfico e os diferentes perfis entre os estudantes. Para a realização desta proposta foram utilizadas cerca de 6 horas aula.

Posteriormente, na quinta etapa, foi apresentado aos estudantes a história de literatura infantil “O lugar de Catarina”. A literatura, de autoria desta pesquisadora, que traz a narrativa de uma menina que registra em seu caderno de desenho todos os lugares por onde passa. A menina acaba perdendo o caderno e se desespera com medo de esquecer estes lugares, mas, acaba percebendo que todos os lugares e sentimento que nele sentia estão todos guardados dentro dela.

A literatura foi contada à turma através de slides e narrada pela pesquisadora. Durante a história os estudantes ficaram livres para participar, tirar dúvidas e fazerem comentários sobre a narrativa. Ao final, foi solicitado que cada um fizesse um comentário sobre a história. Este momento foi gravado através de um gravador de áudio que será explorado durante as análises posteriores.

Por meio desta literatura, considerando-a como propulsora, foi desenvolvida uma prática pedagógica que previu que cada estudante recriasse a história a partir do seu lugar de vivência. A ideia foi aceita com grande empolgação dos estudantes, que se viram no papel de escritores e puderam compartilhar seus lugares de vivência. Durante a prática, foram encontrados desafios voltados ao processo de alfabetização e percepção do espaço no qual a criança está inserida e seus elementos. Mas, que buscamos em conjunto superar durante seu desenvolvimento.

O desenvolvimento desta etapa prática ocorreu em cerca de 8 horas aula considerando que a rotatividade de alunos nas aulas era grande. Ou seja, era comum faltas injustificadas e a matrícula de novos alunos na turma que faziam com que tivéssemos que voltar ao estágio inicial da etapa, a contação da história a esses alunos. Por fim, os alunos não faltantes que conseqüentemente terminaram primeiro a proposta eram instigados a auxiliar os colegas.

Após este período de vivências e aprendizagem no ambiente escolar, entramos na etapa da pesquisa de compilação e análise de dados levantados durante as atividades de observação e intervenção no campo da pesquisadora campo, na busca de cotejar com os referenciais teóricos da pesquisa. Nesta etapa, que será detalhada em uma seção desta pesquisa, queremos nos pautar nas narrativas das crianças e nos momentos vividos pela pesquisadora em campo que foram registrados em sua maioria em um caderno de campo, fotos e pequenas gravações de áudio. Além disso, serão analisadas e observadas as atividades que foram realizadas no desenvolvimento da prática desenvolvida em campo. Buscando

assim, através das práticas e do embasamento de um referencial teórico cumprir os objetivos anteriormente propostos.

3 REVISÃO LITERARIA SOBRE A PRODUÇÃO DE OUTROS: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Buscando um aprofundamento nas contribuições no campo de pesquisas acadêmicas que se relacionam com o objeto de trabalho desta pesquisa, ou seja, O uso da literatura para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu-se um mapeamento das produções acadêmicas que abordam esta temática. Considerando que, através deste, pode-se verificar o que há de mais recente e relevante que vem se desenvolvendo nos aportes teóricos, nas teorias e nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, por meio de um mapeamento de produções acadêmicas, buscamos apresentar uma visão geral do que vem sendo produzido e tem relação com a temática desta pesquisa. O propósito é descrever e analisar os estudos na área do uso de literatura atrelada ao ensino de geografia, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Outro fator que se busca com este levantamento, é o de apontar as possíveis potencialidades que ainda existem e podem ser exploradas e pesquisadas.

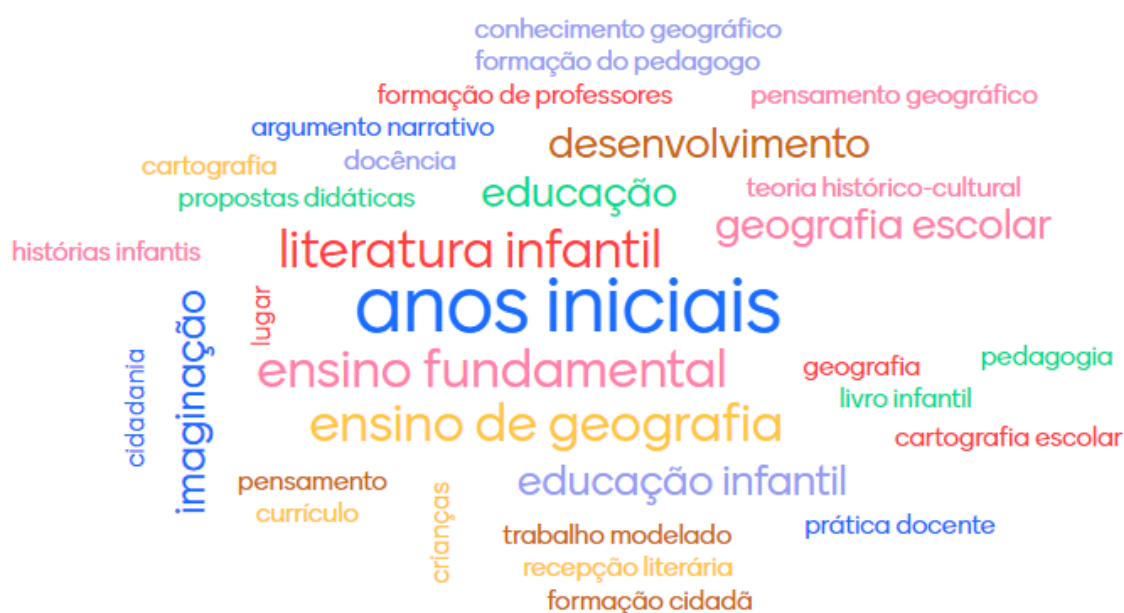
Selecionamos nesta etapa teses e dissertações defendidas entre os anos de 2011 e 2021. Para este levantamento, obteve-se como escolha trabalhar com referenciais mais atuais, definindo então um recorte temporal de dez anos. Este levantamento foi realizado no mês de fevereiro de 2022 e foi selecionado com a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Neste primeiro momento, a busca foi feita com as palavras chaves combinadas: literatura infantil e ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em uma primeira busca, foram encontradas algumas dificuldades para encontrar trabalhos com as palavras chaves combinadas em uma única frase. Neste sentido, buscamos outras plataformas de busca, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e em programas de pós-graduação de Geografia e Educação. Foram ainda adequadas as formas de procura das palavras chaves, utilizando-as separadamente, buscando de maneira individual as palavras chaves Ensino de Geografia nos anos Iniciais; Literatura Infantil; Geografia e Literatura.

Após os levantamentos realizados, foram encontradas cerca de 17 pesquisas. Iniciou-se então um processo de leitura dos resumos dos trabalhos e de observação do sumário, procurando um maior aprofundamento sobre o conteúdo e aproximação

das pesquisas. Dentre estas, considerando a proximidade com o tema a ser nesta pesquisa explorado foram selecionadas 5 teses e 4 dissertações que, mesmo que trabalhando somente um aspecto, por exemplo, somente a literatura infantil, ou ainda somente o ensino de geografia nos anos iniciais, podem contribuir com esta pesquisa. Organizamos em uma nuvem de palavras, as palavras-chaves dos trabalhos selecionados, a fim de entender o perfil dos trabalhos encontrados. (Figura 3)

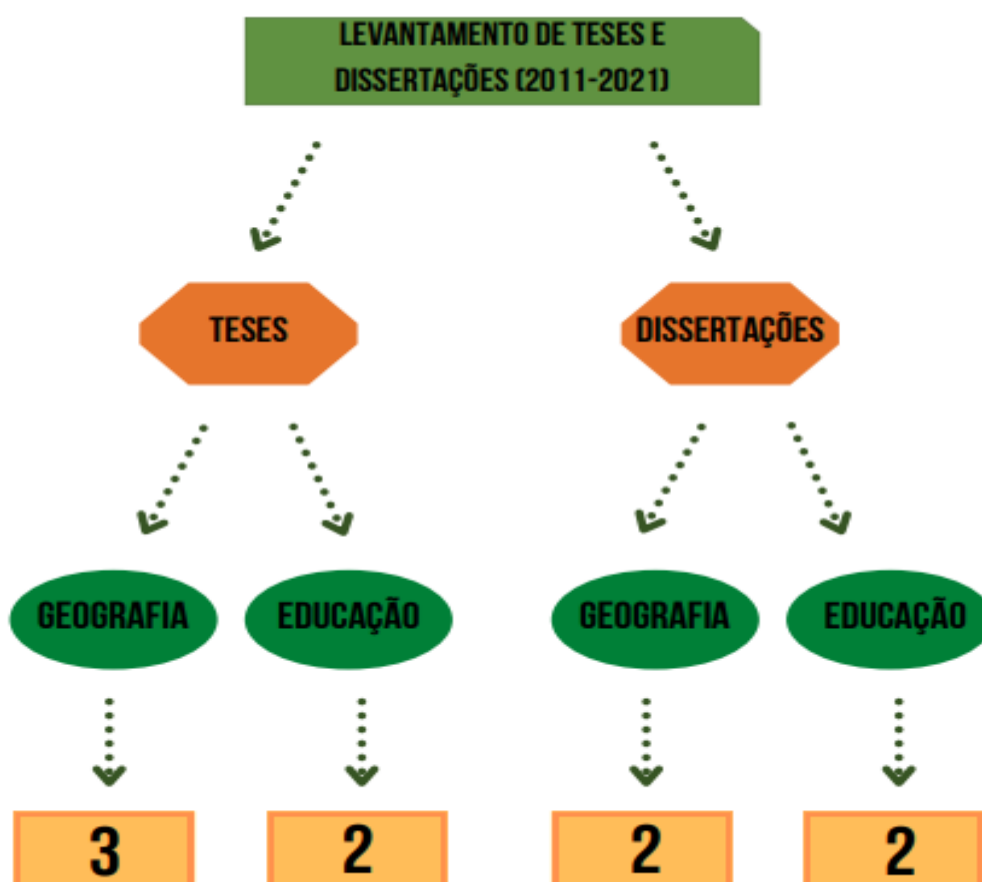
Figura 3 - Palavras-Chaves das teses e dissertações levantadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dessa forma, atendendo aos requisitos inicialmente estabelecidos, foram selecionadas quatro dissertações de mestrado, sendo duas de programas de pós-graduação stricto sensu em Geografia e duas em Educação e cinco teses de doutorado, sendo destas três em doutoramento em programa de pós-graduação em Geografia e duas em Educação (Figura 4).

Figura 4 – Esquema do resultado quantitativo de levantamento de teses e dissertações



Fonte: Autora, 2022.

Após estes levantamentos e descrições, reunimos o mapeamento das produções acadêmicas selecionados para este estudo em quadros por ordem cronológica, as dissertações e teses, com suas respectivas datas, autores, instituições, títulos e programas de pós-graduação.

Para tal, iniciamos reunindo as dissertações que foram selecionadas para o presente estudo como e pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas para este estudo.

DISSERTAÇÕES				
ANO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
			A Geografia nos	Programa de Pós-

2017	Henrique Silva Gorziza	UFPeI	documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais ¹⁸	Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI/RS)
2018	Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques	UCB	A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da educação infantil ¹⁹	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF)
2019	Maria do Carmo Godoi	UFG	A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar. ²⁰	Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás. (UFG/GO)
2019	Luana Maria Xavier Silva Abreu	UFG	Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. ²¹	Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. (UFG/GO).

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

¹⁸ Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4776>.

¹⁹ Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2386>.

²⁰ Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9588>.

²¹ Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10138>.

A primeira pesquisa mapeada, de autoria de Henrique Silva Gorziza, 2017, intitulada de “*A Geografia nos documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais*” é uma dissertação de mestrado de um programa de pós-graduação em Geografia. Esta pesquisa tem como tema central o conhecimento geográfico existente nos currículos dos anos iniciais. Para isso, o autor buscou compreender como os conteúdos geográficos são abordados e organizados nos anos iniciais, utilizando o recorte do Currículo da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS e o currículo do Curso de Pedagogia da UFPel, além de trazer documentos como as DCN’s e os PCN’s.

Gorziza (2017, p.19) busca em sua pesquisa “identificar qual é a Geografia existente nos currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas orientações curriculares” compreendendo através de uma análise teórica o papel dos currículos neste contexto. Para o autor, compreender o currículo por meio de uma análise teórica permite com que encontre o seu papel. Ou seja, compreender através do currículo a Geografia nos Anos Iniciais é compreender seu sentido.

Em sua pesquisa Gorziza (2017) refaz o trajeto histórico da Geografia nos Anos Iniciais e traz um olhar acerca dos professores pedagogos e de suas formações para compreender quais são seus olhares para a Geografia e a influência que sua formação teve sob este olhar, considerando as dificuldades na compreensão da linguagem geográfica que por vezes é demonstrada pelos pedagogos, que precisam ser multidisciplinares em diversas áreas.

A pesquisa subsequente intitulada de “*A Literatura Infantil e a Formação Cidadã: o fazer docente da educação infantil*” de autoria de Marques (2018), traz uma reflexão acerca da Literatura Infantil como uma prática reflexiva. Para a autora, a educação é um meio de transformação da sociedade, que possibilita a formação de indivíduos conscientes do seu papel como cidadãos e a escola tem um papel importante neste processo.

Para Marques (2018, p.13) a educação tem o papel de preparar a criança para “a sua liberdade de pensar, agir, estabelecer e responsabilizar-se por suas escolhas; conhecer a si mesmo e o mundo”. Sendo o professor, no ambiente escolar, o mediador deste processo e utiliza diferentes meios para potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

Em sua pesquisa, Marques (2018) afirma que existem diversas linguagens que podem ser exploradas para potencializar o ensino e proporcionar uma formação

integral, dentre elas, a literatura infantil. Para a autora, ao adentrar na literatura a criança encontra um mundo de mistérios e surpresas que desta a curiosidade e diverte, mas, principalmente, tem muito a ensinar. Em seu trabalho, discute como nesta relação lúdica desenvolvida pelas literaturas infantis é possível uma formação cidadã que considere os aspectos como alfabetização, letramento, oralidade, formação de valores, caráter e ética. Pode-se afirmar que a literatura como instrumento de arte e criatividade traz representações do mundo, do Homem e da vida, fazendo pontes entre o imaginário e o real.

Durante seu trabalho, Marques (2018) explora as proximidades entre a contação de história e a criança, como meio para o desenvolvimento físico, social e psicológico e sendo, nas primeiras etapas de ensino, um dispositivo mediador e potencializador do processo educativo.

A terceira dissertação levantada, de autoria de Godoi (2019), intitulada como “*A construção do pensamento*”, trabalha a importância dos conceitos geográficos, principalmente o de lugar, como meio para estimular a leitura e pensamento sobre o espaço geográfico histórico e socialmente construído. Tem como objetivos compreender como os conceitos geográficos podem contribuir para que a criança entenda a realidade do mundo, dando destaque nesta pesquisa ao conceito de lugar, bem como, discute a relevância do ensino de Geografia nos Anos Iniciais considerando as inter-relações espaciais que compõem o espaço geográfico no qual a criança está inserida.

De acordo com Godoi (2019, p.17) “a educação geográfica pode ser um caminho possível para educar as crianças para cidadania”. A autora defende ainda a participação de modo crítico e criativo dos estudantes no processo da construção do conhecimento de conceito geográficos. Considerando sua vivência, sua história e o local no qual a criança faz parte. Ou seja, a realidade vivida como instrumento para sistematização da Geografia nos Anos Iniciais. Em seu trabalho, a autora utiliza um estudo de caso para refletir acerca da importância das representações cartográficas na construção do pensamento geográfico, partindo em sua pesquisa do conceito de lugar.

Com o uso de uma abordagem metodológica qualitativa, a autora busca em seus objetivos específicos compreender a importância do ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendendo que a Geografia nesta fase é importante para que a criança se aproprie da competência e habilidade de leitura e

escrita podendo ler o que está escrito nas entrelinhas, ou seja, compreendendo o que ali está escrito e desenvolvendo uma criticidade sobre.

Por fim, a quarta dissertação selecionada é de autoria de Abreu (2019) e é intitulada de “Linguagem Cartográfica e Histórias Infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental”. A pesquisa discute a articulação do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental articulado às múltiplas linguagens como agentes contribuintes para a construção dos saberes geográficos, com foco as histórias infantis e os desenhos como proposta que, segundo Abreu (2019, s/p) “buscam fomentar a imaginação e a criatividade desses sujeitos”.

Em sua pesquisa, a autora trabalha com a imaginação e a criatividade como elementos presentes nas vivências dos sujeitos e, quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem, podem vir a se tornar grandes aliados. Considerando assim, as histórias infantis possibilitadoras na construção de espaços inventados que podem vir a ser relacionados com suas realidades. O objetivo central da pesquisa, é elencado como “analisar a potencialidade do uso das histórias infantis associadas a construção de mapas mentais para o desenvolvimento dos saberes geográficos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. (ABREU, 2019, p.17)

Sendo assim, a autora trata sua pesquisa como uma contribuição às discussões acerca do Ensino de Geografia dos Anos Iniciais, trazendo a valorização da imaginação dos estudantes utilizando as histórias infantis para potencializar a aprendizagem da ciência geográfica e possibilitar a construção de conceitos geográficos com o nível de cognição adequado para as crianças. Ou seja, utilizando uma linguagem próxima a linguagem infantil. Além de, utilizar a imaginação, tão presente nesta fase, para auxiliar no pensamento e na compreensão do mundo e das relações humanas.

Os trabalhos mapeados nestas dissertações apresentam diferentes contribuições à esta pesquisa, que tem como foco a discussão sobre de que maneira o conhecimento geográfico se encontra dentro dos currículos dos anos iniciais e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem nesta fase do ensino. Também destacam o papel da Literatura Infantil como potencializadora do pensamento das crianças e caminho para possibilitar múltiplas experiências e leituras do mundo.

Dando sequência a proposta deste capítulo, seguimos com o levantamento de teses. No Quadro 2, estão expostas e separadas as teses, que, assim como as dissertações, trazem dados quanto o autor, instituição, título e a qual programa de pós-graduação possui ligação.

Quadro 2 - Teses selecionadas para este estudo.

TESES				
ANO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
2015	Márcia Virgínia Pinto Bonfim	UFG	A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: entre a realidade e as possibilidades. ²²	Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG/GO).
2018	Aline Escobar Magalhães Ribeiro	UNESP	Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo ²³	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP).
2018	Denise Wildner Theves	UFRGS	Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos ²⁴	Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS)

²² Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5109>.

²³ Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/ribeiro_aem_do_mar.pdf.

²⁴ Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181010>.

2018	Maria Elisa de Araújo Grossi	UFMG	A literatura infantil pelo olhar da criança ²⁵	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG)
2020	Vanice Schossler Sbardelotto	UNIOESTE	O ensino de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental na formação do pedagogo ²⁶	Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PR)

Fonte: Organizado pela autora, 2022.

A primeira tese selecionada, de autoria de Bonfim (2015), intitulada como “*A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades*”, traz uma interessante investigação acerca da Geografia Escolar e sua importância para as crianças desde as primeiras fases de formação, vividas em sua infância. Dando destaque ainda, a esse contato nos processos pedagógicos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, nos Anos Iniciais.

Em sua pesquisa, a autora busca discutir acerca da realidade e conseqüentemente das possibilidades da Geografia como um componente curricular trabalhado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e análises documentais, bem como, oficinas e questionários, esta pesquisa buscou destacar quais os conhecimentos geográficos e didáticos da Geografia são importantes de ser trabalhados nos Anos Iniciais, buscando assim, saber se os cursos de Pedagogia vêm atendendo estas demandas.

Com isso, Bonfim (2015) busca criar uma relação estreita entre o conhecimento da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar, tendo como

²⁵ Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA7M7M>.

²⁶ Disponível em <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85488>.

principal objetivo aproximar o pedagogo em formação com os elementos que facilitam ou dificultam as práticas do Ensino de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, a autora tem como recorte espacial a cidade de Barreiras/BA e apresenta algumas experimentações formativas atreladas aos conhecimentos Geográficos buscando ampliar e intensificar a formação de professores-pedagogos, com base nos principais conceitos geográficos pertinentes e necessários nesta fase de escolarização.

Ribeiro (2018), traz em sua pesquisa intitulada de *“Literatura Infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo”*, apresenta, apoiado na Teoria Histórico-Cultural, a literatura infantil como um dispositivo de ensino que contribui no desenvolvimento das crianças por meio do uso da através da imaginação. O trabalho prioriza experiências educacionais ligadas à arte (literatura, pintura, desenho...) e às ciências, promovendo a formação integral dos estudantes.

Em sua tese, Ribeiro (2018) busca compreender as manifestações criativas da imaginação e os argumentos narrativos de crianças do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de histórias de Literatura Infantil. Além disso, em sua pesquisa, busca elaborar um conjunto de procedimentos didáticos que possam se constituir como um caminho para as práticas pedagógicas que envolvem a Literatura Infantil, considerando a Literatura como arte e cultura e detentora de um papel de extrema importância no desenvolvimento da imaginação infantil.

Fazendo uma análise com base em observações de campo, entrevistas com crianças e levantamentos bibliográficos, utilizando como referencial teórico estudos voltados para os pressupostos teóricos da formação da imaginação como função psíquica utilizando a Literatura Infantil para potencializar este processo, Ribeiro (2018) traz três principais linhas de discussão em sua pesquisa. A primeira voltada para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, ou mais especificamente, a função que a Literatura pode desenvolver neste processo. O segundo, o papel da Literatura Infantil como mediadora no processo de desenvolvimento narrativo da imaginação. E por fim, os procedimentos didáticos que possibilitam o trabalho de desenvolvimento da imaginação utilizando a Literatura Infantil.

A terceira tese seleciona, intitulada de *“Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans) formam a mim e meus alunos”* tem autoria de Denise Wildner Theves e foi desenvolvida no ano de 2018 no

PPGeo/UFRGS. Em sua tese, Theves (2018) traz discussões sobre a docência e as concepção e ações envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem no Ensino de Geografia através de suas vivências com uma turma de 5º ano.

Em sua pesquisa, Theves (2018) elenca como objeto as geografias construídas pelas crianças considerando suas espacialidades bem como analisa de que maneira as propostas didáticas desenvolvidas podem contribuir para que a criança leia e compreenda o espaço geográfico. Considerando as interações realizadas pelas crianças, a autora traz grandes reflexões acerca da docência e da Geografia vivenciada em sala de aula, aonde “os saberes também são feitos de gestos e de coisas que me acontecem, muitas vezes sem tanta previsão ou planejamento prévio” (Theves, 2018, p. 36).

Sendo assim, sua pesquisa buscou provocar reflexões por meio das propostas de Geografia aplicadas as crianças, bem como compreender a sua própria atuação docente, refletindo acerca das concepções epistemológicas quanto docente. Com este estudo foi possível analisar a importância da aplicação de atividade que tragam consigo não só o conteúdo, mas sim o sentido, que tenham seus objetivos bem definidos e coerentes às realidades individuais das crianças e que tenham variadas linguagem, potencializando e permitindo que a criança desenvolva a percepção de leitura do mundo.

Dando sequência, a quarta tese levantada teve como foco analisar a recepção de literaturas infantis produzidas em 2015 e selecionadas como altamente recomendáveis para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). De autoria de Maria Elisa de Araújo Grossi, o trabalho intitulado de “*A literatura infantil pelo olhar da criança*”, traz reflexões acerca de como as crianças escolhem seus livros e quais elementos selecionados por adultos como altamente recomendáveis realmente se aplicam às preferências infantis, ou seja, quais elementos fazem a elas sentido.

Em sua pesquisa, Grossi (2018) se apoia no processo de dar voz às crianças e analisa quais são seus critérios ao escolherem Literaturas Infantis. Através de Círculos de Leitura, entrevistas individuais e dinâmicas, a pesquisa reflete sobre o significado que as crianças atribuem aos elementos das obras de literatura, como capa, imagens e linguagem. A pesquisa traz ainda reflexões sobre os diálogos criados entre a criança e a Literatura Infantil “a forma ativa com a qual o pequeno leitor levanta hipóteses, utiliza conhecimentos prévios no processo de conversação,

realiza inferências e relaciona acontecimentos do texto com sua própria experiência de vida. ” (Grossi, 2018, p.18)

Encontramos ainda nesta pesquisa, discussões acerca das potencialidades da leitura literária na criação e descoberta de sentidos para o mundo de modo que envolva a produção de significados para as crianças. Dando oportunidade da fala às crianças, a pesquisa buscou compreender quais os elementos que fazem sentidos a elas ao encontrar uma obra de Literatura Infantil.

Por fim, a última tese selecionada para esta pesquisa tem autoria de Vanice Schossler Sbardelotto e tem como tema “*O Ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na formação do pedagogo*”, foi desenvolvida no ano de 2020. A tese tem como propósito investigar a formação dos pedagogos para o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, considerando a Geografia de extrema significância para a formação da criança, pois contribui para que elas tenham compreensão do mundo no qual estão inseridas.

Com o objetivo de identificar como a formação em Geografia acontece do curso de Pedagogia, a autora traz reflexões de como deve ser a formação inicial do Pedagogo, buscando um ensino de Geografia nos anos Iniciais que possibilite às crianças uma compreensão de seu mundo. Sbardelotto (2020) discorre sobre a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais e destaca ainda o papel fundamental da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, a autora analisa uma investigação no currículo do curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

Sbarletto (2020) defende a importância de uma formação em Geografia dentro do curso de pedagogia pautada em uma Geografia Crítica, “que garanta a apropriação dos aportes teóricos e epistemológicos dessa perspectiva geográfica” (Sbarletto, 2020, p.9) bem como, que possibilite acesso aos conhecimentos das categorias analíticas e aos aportes teóricos e metodológicos articulados ao ensino da geografia dos anos iniciais do ensino fundamenta.

Podemos afirmar que as teses selecionadas trouxeram para esta pesquisa, importantes contribuições e auxiliaram pensar os caminhos escolhidos para esta pesquisa. Contribuíram na construção dos aportes teóricos acerca do papel da Geografia como um componente curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Auxiliaram a problematizar o debate acerca do papel da literatura infantil para que as crianças desenvolvam uma maior compreensão do lugar em que

estão inseridas. As teses ampliaram o diálogo sobre a Literatura Infantil e suas contribuições na aprendizagem e desenvolvimento infantil e possibilidades por meio da imaginação de ler e pensar o mundo.

Acredito que este levantamento de dissertações e teses contribuíram para ampliar as referências acerca da temática da minha pesquisa e a possibilidade de experimentar outros modos de trabalhar com a literatura infantil no ensino de Geografia, por meio de uma história autoral que resultou na minha pesquisa de TCC. Os caminhos escolhidos para este estudo têm relação direta com minhas escolhas e expressam minha conexão com a docência com crianças. Fui percebendo durante minhas pesquisas ainda na graduação que a educação geográfica ganha força ao ampliar o pensamento e abrir múltiplos caminhos para conhecer o mundo.

4 O LUGAR DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. (CALLAI, 2005, p. 228)

Pode-se afirmar que a leitura do mundo é importante para todos, pois, por meio dela, é possível deslocar o pensamento e ampliar a compreensão dos movimentos realizados no dia a dia, bem como conhecer as espacialidades e geografias da sociedade. Nesta perspectiva, acreditamos que esta leitura perpassa a aprendizagem das letras e números e precisa estar ancorada e mediada pela Geografia. De acordo com Massey (2017, p. 37) “uma das coisas maravilhosas sobre a Geografia é, certamente, a sua amplitude, o caminho que nos permite cruzar as fronteiras de outras disciplinas.

Neste capítulo, buscamos discutir a importância da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando o seu papel no processo de alfabetização e como pode contribuir para que as crianças possam ter uma leitura aberta a diferentes possibilidades de interpretação e compreensão dos fatos e arranjos naturais e sociais que constituem a sociedade, com destaque para as diferentes produções de significados que este componente curricular pode agregar na formação das crianças nesta etapa da escolarização.

4.1 OS PORQUÊS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CRIANÇAS

Busca-se neste subcapítulo discutir acerca do papel do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando suas potencialidades para o ensino de crianças. Bem como, a importância desta disciplina enquanto currículo escolar nos Anos Iniciais, destacando de que maneira esta contribui para o processo de alfabetização, mas, indo além de leitura de números e letras, proporcionando à criança a leitura do mundo no qual esta está inserida.

De acordo com Callai (2005), a leitura do mundo está presente em nossas vidas desde muito antes da leitura da palavra. Desde seu nascimento, a criança interage e tem contato com o mundo, inicialmente com o intermédio de quem porta de seus cuidados e com o passar do tempo, através de si mesma. Conforme o

passar do tempo, sua percepção vai se ampliando e a mesma desenvolve sua capacidade de reconhecimento e visão do mundo no qual está inserida.

Quando chega aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é iniciada a fase conhecida como alfabetização, que tem como foco a leitura das palavras. Para Callai (2005), além da leitura da própria palavra, é importante que a criança entenda seu significado e o que esta palavra representa na sociedade na qual está inserida, ou seja, que conheça o significado social que ela traz. Assim, por meio da leitura e da escrita, é possível produzir e expressar um pensamento autoral que é mediado pelas emoções, pelos sentimentos e compreensão sobre o mundo. Neste primeiro momento, buscamos explorar os porquês e as importâncias que trazem a Geografia como uma das disciplinas curriculares dos Anos Iniciais.

Nesta fase da aprendizagem, a Geografia pode e deve ser um componente curricular que auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento espacial, que pode oportunizar a leitura geográfica e ampliar as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e da autoria dos estudantes na apropriação dos conhecimentos.

A Geografia é uma ciência que tem como propósito o desenvolvimento do pensamento espacial e auxilia na leitura e compreensão dos fenômenos geográficos e históricos, bem como o entendimento das representações cartográficas que são materializadas por meio dos mapas. No entendimento de Richter, o trabalho com a Geografia escolar tem como propósito:

Promover inicialmente a construção do pensamento espacial para posteriormente chegar ao pensamento geográfico. Nos arriscamos a relacionar este movimento do pensamento espacial ao geográfico com as fases da escolarização, no qual os anos iniciais do EF teriam a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento dos elementos e conceitos espaciais, enquanto que os anos finais do EF e o Ensino Médio estariam mais ocupados em promover a construção do pensamento geográfico (Richter, 2018, p. 260).

Podemos afirmar então, que é possível fazer uma ponte entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, sendo o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais uma forma de proporcionar isto por meio da aprendizagem dos diferentes conceitos. Considerando esta possibilidade de aproximação e envolvimento da Geografia no processo de alfabetização, buscamos nesta pesquisa discutir sua importância e propor atividades pedagógicas com o uso das histórias infantis.

De acordo com Goulart (2012), durante muito tempo a Geografia dos Anos Iniciais foi reconhecida como um campo do conhecimento de informações desconexas, desinteressantes e tediosas, com propostas pedagógicas limitadas à memorização de conteúdo. Sendo deixado de lado, por muitas vezes, o que realmente precisa ser ensinado, que é “a leitura do espaço, suas relações nos diferentes contextos, tendo como foco o lugar” (Goulart, 2012, p.10).

Para que a Geografia faça sentido é importante que as crianças estabeleçam relações com suas vidas e se reconheçam como sujeitos que pertencem ao mundo e nele podem agir. Callai (2011, p. 131) destaca que por meio da educação geográfica é possível tornar significativo o ensino desta ciência na educação básica. Para a autora “a importância de ensinar geografia, deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo da vida”.

Goulart (2012) afirma que cabe a nós, enquanto professores, refletirmos sobre o papel do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É importante que possamos proporcionar às crianças experiências ligadas aos conteúdos geográficos que tragam seus conhecimentos e realidades, ou seja, que façam sentido e tenham relação com o cotidiano. Para a autora, é importante fugirmos de conhecimentos e conteúdos desconexos e soltos, que apenas tem como foco o levantamento de dados quantitativos e informativos.

Aprender geografia é algo que envolve muito mais que exercitar a cópia de mapas, o preenchimento de cruzadinhas, a construção de maquetes e roteiros de casa à escola, entre outras atividades tão recomendadas nos manuais de Geografia, desde os anos iniciais, ainda que possam se mostrar interessantes para os alunos. Aprender significa estabelecer um diálogo entre o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com diferentes conceitos já construídos, tanto em Geografia como em outras áreas do conhecimento. A leitura do mundo preconizada por Paulo Freire não é realizada com base em informações sem sentido, mas na interação dos sujeitos entre si e com os diferentes ambientes em que vivem real ou virtualmente. É na troca, no compartilhamento e no viver reflexivo que as informações produzem sentido e favorecem a compreensão dos contextos (Goulart, 2012, p.12).

Pode-se afirmar que a Geografia como disciplina curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma peça que alavanca o processo de alfabetização, considerando que, através dela encontramos conteúdos que quando exploradas, de maneira adequada, trazem significados importantes às palavras. Quando falamos

em ler o mundo, precisamos ter ao lado outras leituras que vão além do geográfico, logo, ao trabalhar à leitura do mundo se trabalha a leitura da palavra.

Para Rosa (2008), além da leitura de mundo o desenvolvimento da cidadania é de extrema importância e necessidade desde os primeiros anos de escolaridade. Através dela, o sujeito toma conhecimento do mundo exterior. O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais pode ser um caminho para que ele compreenda conteúdos e informações através da realidade local e exercendo seu papel e direito de transformação do espaço enquanto cidadão.

Diante disso, o Ensino de Geografia pode promover, através da leitura do espaço, outra percepção do mundo. Ou seja, juntamente com a linguagem gráfica (leitura e escrita de letras e números), a geografia possibilita o trabalho com representações do lugar, do cotidiano e posteriormente dos diferentes e lugares e modos de vida diversos que encontramos pelo mundo.

Dessa forma, para contribuir significativamente com o desenvolvimento da cidadania, a criança precisa perceber o espaço vivido e aprender a construir seus próprios mapas para representar os elementos de forma interativa, associando os conhecimentos adquiridos ao seu cotidiano (Rosa, 2008, p.48)

Para Costella e Schaffer (2012, p. 14), “educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira diversificada, criativa, crítica e atuante em nosso dia a dia”, logo, o Ensino de Geografia pode discutir e orientar o que é ser cidadão e como lidar com as complexidades do mundo, bem como, compreender as relações humanas nas suas complexidades. Desta forma, estamos possibilitando a construção de uma educação significativa.

Ainda sobre as contribuições do Ensino de Geografia para a leitura e escrita por meio de letras e números, Morais (2014) destaca que este componente curricular contribui, nos anos iniciais, para a compreensão do desenvolvimento da sociedade, bem como o entendimento de que a criança é o sujeito transformador do espaço que vive, ou seja, da sociedade. Esta fase da escolarização é importante para o entendimento do mundo por meio da apropriação da leitura e da escrita.

A criança nos anos iniciais do ensino fundamental, além de escrever precisa, sobretudo, refletir sobre a sociedade em que vive, portanto, o desenvolvimento dessas competências não pode ser isolado nem

descontextualizado, mas deve servir de interação, ou seja, é imprescindível aprender a ler e a escrever sem desconsiderar a totalidade do mundo que está além dos muros da escola (Morais, 2014, p.48).

A Geografia neste processo, pode ser um caminho importante para proporcionar que na fase da alfabetização a criança entenda sua realidade e sua vida perante à sociedade. Pois, quando entende seu lugar como cidadão, a criança passa a ter consciência do seu papel social no mundo em que vive. Sendo assim, a Geografia, tem um papel fundamental desde os primeiros momentos da escolarização, para construção do vínculo entre as crianças e o espaço geográfico.

É necessário que para que o aluno construa seu conhecimento, que aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de interlocutores), o seu conhecimento. Esse conhecimento partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial, dos fenômenos, das relações sociais, que travam seu mundo (Callai, 2002, p.183)

Neste contexto, Callai (2005, p.245) afirma ainda que através do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais “[...] podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecemos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos”. No que concerne com a ideia de que o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais se faz necessário e é um aliado à alfabetização.

O Ensino de Geografia, assume então o papel de conceber a criança a não só descobrir o mundo, mas também, entende-lo. Criando, de acordo com Lessan (2008) crianças que entendem, se posicionam e participam, características estas que são fundamentais a um indivíduo que se vê e compreende seu papel como cidadão. Em outras palavras, a ciência geografia nos Anos Iniciais permitem com que se desenvolva a capacidade de lidar criticamente com o espaço. Com isso, se oportuniza o amadurecimento das percepções da criança.

A Geografia como um componente curricular na fase da alfabetização, precisa então, oportunizar o entendimento da sociedade como um lugar que os estudantes estão inseridos, bem como, que ações podem ser efetivadas para transformá-la em um lugar bom para viver. Assim, as crianças passam a compreender que o lugar, o espaço onde moram não é formado apenas por elementos soltos (casas, prédios,

lojas, elas, praças, etc.), mas que existem importantes relações entre todos esses elementos.

A Geografia tem como objetivo criar as condições para que os alunos entendam como a sociedade, por meio da ação dos diferentes grupos sociais que a constituem, organiza os espaços. Que interesses definem essa organização? Que transformações acontecem em diferentes momentos e lugares? Quais implicações produzem na vida das pessoas e do local, da região e do mundo? [...] O foco do trabalho escolar nos anos iniciais precisa possibilitar o entendimento dos motivos por que tais ações acontecem, evidenciando as implicações que elas têm na vida de cada sujeito e das comunidades em geral. (Silva *et. al.*, 2013, p 21).

O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, pode e deve então criar conexões com a aprendizagem das letras e dos números, pois, é em conjunto que será desenvolvido a capacidade de interpretação dos fatos geográficos. É por meio da compreensão de todos os elementos e saberes que a criança poderá interpretar, buscar e avaliar as informações e não só ser um mero reproduzidor. A Geografia possibilita nos Anos Iniciais a compreensão, a contextualização, a interpretação e a independência do pensamento individual e coletivo.

A Geografia alfabetiza para a leitura de mundo. Se o aluno souber ler o espaço, saberá como começar a estabelecer relações como interpretar seus acontecimentos. Alfabetizado para a Geografia e a Cartografia, o aluno adquirirá, ao longo de sua escolaridade, competência para a leitura de um lugar. Ao aprender a ler o seu lugar, está aprendizagem se estenderá a outros lugares, pelo exercício de diferentes habilidades mentais, o que torna o aluno capaz de relacionar seu lugar com o mundo por meio da transposição das aprendizagens construídas em leituras anteriores para novas situações (Costella e Schaffer, 2012, p.54)

Contribui ainda, com uma educação geográfica crítica, na qual as crianças, não assumem um papel apenas de memorizadores de conteúdo, considerando que, através da Geografia é possível desenvolver a compreensão do que está escrito nas entrelinhas. Pode-se concluir então, que o Ensino de Geografia contribui no desenvolvimento da leitura de mundo e na compreensão do seu papel como cidadão, permitindo com que processam e desenvolvam conhecimentos de maneira mais crítica e articulada com a realidade do mundo.

A partir da compreensão de sua importância, buscamos analisar de que maneira a Geografia enquanto um componente curricular da educação básica e presente nos Anos Iniciais, previsto na organização curricular vigente, a Base Nacional Comum Curricular, bem como, como uma organização de conceitos e conteúdo anunciados para cada ano escolar dos anos iniciais, nos próximos subcapítulo desta pesquisa.

4.2 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO CURRÍCULAR DOS ANOS INICIAIS

Para esta subseção, buscamos analisar de que maneira a Geografia aparece no contexto curricular dos Anos Iniciais, observando quais são os conteúdos propostos para cada ano desta etapa de educação. Observando ainda, se estes conteúdos propostos estão proporcionando uma alfabetização geográfica e cartográfica, considerando a sua importância para as crianças conforme discorrido na subseção anterior.

Para Giroto (2017) quando falamos em currículo no Brasil, encontramos discussões voltadas às críticas de proposições de um ensino enciclopedista de cunho neoliberal, que traz um conjunto de conteúdo a serem trabalhados por alunos e professores desconsiderando qualquer sinal de criatividade e participação. Movimento este que vem se repetindo desde a transição do século XIX ao século XX.

De acordo com a Resolução nº 2, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica pode-se compreender as DCN's como:

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (Brasil, 1998, p. 1)

Pode-se afirmar então que as DCNs são um conjunto de normas e diretrizes para a Educação Básica que norteiam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Para Bonamino e Martínez (2002) as DNCs são organizadas em um conjunto de normatizações que buscavam adequar a educação brasileira aos padrões do desenvolvimento mundial capitalista, atrelado a um referencial pós-modernos. Este conjunto de documentos traz sete ideias centrais, como a de que as

escolas tencionam a fundar suas ações pedagógicas com base em princípios éticos e políticos bem como ressaltam a importância do reconhecimento da identidade pessoal dos sujeitos envolvidos na educação escolar.

Segundo Areci (2018) algumas versões do documento foram publicadas, sendo a de 2013 uma atualização das versões anteriores que foram ao passar do tempo consideradas defasadas. Reconhece-se nestes documentos, que a educação vinha passando por inúmeras mudanças, como, por exemplo, o Ensino Fundamental de 9 anos. Outra mudança significativa neste documento foi a adequação da obrigatoriedade do ensino entre os 4 e 17 anos de idade, mudança esta que proporcionou maior acesso à educação.

Outro documento de caráter normativo para a educação do país, que já tinha previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), foi a Base Nacional Comum Curricular, para servir de modelo e inspiração para a construção dos currículos das instituições de ensino e escolas de educação básica pública e privada. Em 2014, iniciaram-se as discussões acerca de um currículo único para o Estado, garantindo seu protagonismo na política curricular brasileira.

Oliveira e Sússekindii (2018), expõe que se sentia até então uma necessidade de uma melhor definição do que deveria ser feito em sala, buscando uma melhor aprendizagem para o sistema público de educação. Apesar de compreender que as Diretrizes Curriculares eram o documento que guiava a educação brasileira e ainda estavam em fase de adaptação e validação, recorrentemente argumentava-se que os docentes necessitavam de um documento mais preciso e detalhado que as diretrizes.

Em 2015, foi publicada uma primeira versão, considerada preliminar, da BNCC pelo Ministério da Educação. Nesta apresentação do documento para a sociedade, foi apresentado como “a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”, abrangendo em seu texto a educação infantil, a educação básica e o ensino médio. (BRASIL, 2015, p. 1).

Oficialmente em dezembro de 2017 foi homologada a versão oficial da BNCC para o Ensino Fundamental e a partir de então, foi iniciado o processo de implementação. Sendo apresentada em seu próprio texto como:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 5).

Para Oliveira e Sússekindii (2018), o documento tem como base epistemológica os interesses utilitaristas do capital. Aparecem por traz de sua concepção e como apoiadores de seu desenvolvimento, divulgação e implementação a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação) – do Banco Itaú.

A BNCC, de acordo com Oliveira e Sússekindii (2018), traz em si conjuntos de conteúdos para serem trabalhados nos diferentes anos da educação básica em todo território nacional que integram as avaliações nacionais de larga escala, trazendo uma proposta padronizadora e controladora a nível nacional. Quando falamos em educação, falamos sobre sujeitos plurais, principalmente em um dos maiores países do mundo, onde encontramos diversas realidades e cenários. Sendo assim, podemos afirmar que a BNCC tem um viés antidemocrático, pois fecha os olhos à realidade do país através da sua premissa político-epistemológica de desenvolvimento e implementação e sua lógica estrutural que ignora as realidades e pluralidades brasileiras.

Compreendo as concepções epistemológicas que historicamente seguem sobre vigência curricular no Brasil, bem como, compreendendo que a BNCC prevê que os estudantes devem aprender e conhecer somente aquilo que é previsto ao documento, trazendo relevância somente aos conteúdos que a ele fazem parte, este é o documento que institucionaliza a educação brasileira atualmente. Sendo assim, buscamos no subcapítulo desta pesquisa, analisar de maneira crítica, de que maneira o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais é apresentada na Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino fundamental possui estrutura que, de acordo com Brasil (2017) busca expor as competências, habilidades e objetos do conhecimento que os estudantes deveram desempenhar durante toda a Educação Básica em todas as etapas de escolaridade, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental, nosso objeto de estudo neste trabalho, está estruturado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens,

Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e é dividido em duas etapas, Anos Iniciais (1º a 5º) e os Anos Finais (6º ao 9º). O componente Curricular Geografia é apresentado na área de Ciências Humanas e é previsto nas duas etapas. (Figura 5)

Figura 5 - Organização dos componentes curriculares da BNCC do Ensino Fundamental

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: Brasil, 2017.

O componente curricular Geografia possui basicamente 5 unidades temáticas para serem trabalhadas no Ensino Fundamental: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; território, redes e urbanização; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida.

O componente curricular Geografia, segundo Nogueira (2016) se faz a partir de quatro dimensões formativas: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo, linguagens e o mundo, responsabilidade e o mundo. O documento parte destas dimensões para a sistematização de seus princípios, que trazem o sujeito como foco central da proposta. É ainda a partir destas quatro dimensões que surgem as Unidades Temáticas a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental e Médio.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Base prevê que juntamente com o estudo da Geografia os diversos saberes e áreas de conhecimento contribuam

para o processo de alfabetização, letramento e diferentes raciocínios. Considerando que:

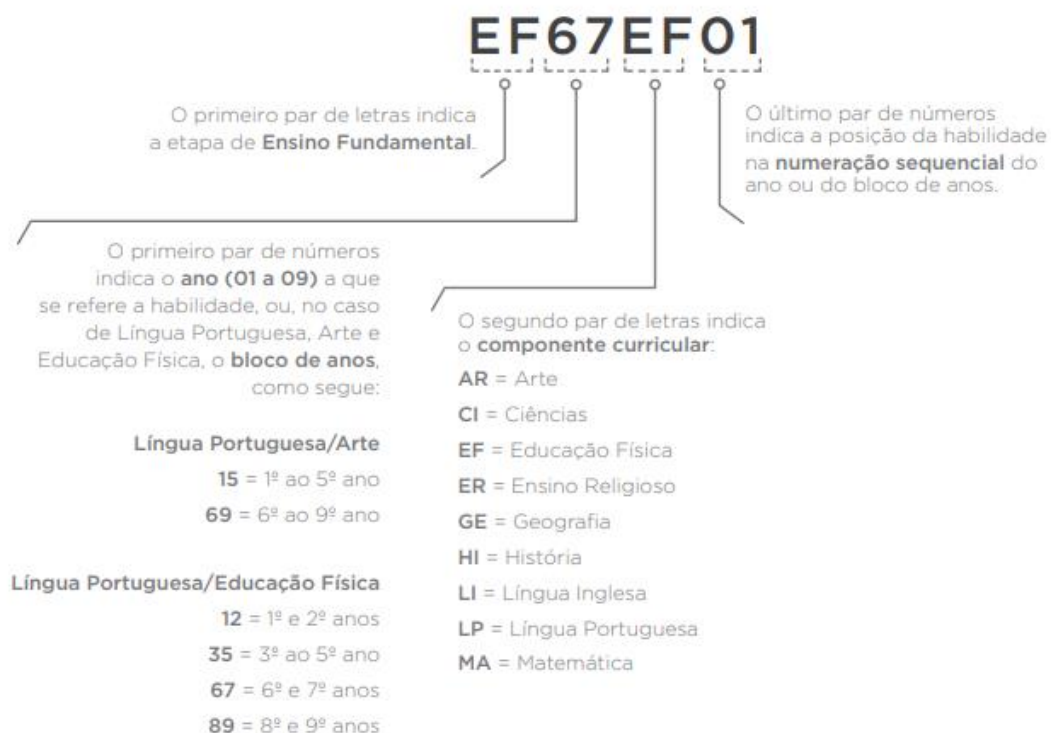
O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. (Brasil, 2017)

Brasil (2017) traz na apresentação do componente curricular Geografia para os Anos Iniciais questões norteadoras ditas como essenciais ao ensino de Geografia de crianças: “Onde se localiza? ”, “Por que se localiza?” “Como se distribui? ” “Quais são as características socioespaciais?”. Que desenvolvem noções reconhecidas como fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Ainda de acordo com o documento, é necessária uma ênfase nos lugares de vivência, pois ele “oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais”. (Brasil, 2017, p.370) e permite ainda com que futuramente se amplie o conhecimento para outros conceitos articuladores “como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise. ” (Brasil, 2017).

Após uma breve introdução do componente curricular Geografia para os Anos Iniciais, a Base traz tabelas com três principais divisões: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Cada ano recebe uma tabela específica. As Unidades Temáticas são: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e Escalas”, “Mundo do Trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial”, “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. As unidades temáticas se repetem em todos os anos do Ensino Fundamental e é a partir delas que são organizados os Objetos de Conhecimento.

Os Objetos do Conhecimento correspondem às Unidades Temáticas e a partir dela se dão as habilidades a serem desenvolvidas. As habilidades correspondem aos Objetos do Conhecimento. Cada habilidade recebe um código alfanumérico para que o leitor reconheça cada habilidade e ao o que está habilidade corresponde. (Figura 6)

Figura 6 - Códigos Alfanuméricos apresentados na BNCC



Fonte: Brasil, 2017.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, encontramos 7 Objetos do Conhecimento: Modo de vida das crianças em diferentes lugares; situações de convívio em diferentes lugares; ciclos naturais e a vida cotidiana; diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia; pontos de referência e condições de vida nos lugares de vivência. Atrelados a estes objetos do conhecimento encontramos 11 Habilidades a serem desenvolvidas, habilidades estas que buscam descrever, analisar, observar e associar os lugares e modos de vida existentes. As habilidades preveem ainda uma iniciação cartográfica por meio da criação de mapas mentais e a localização de objetos simples em mapas, bem como o trabalho com referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) a partir do corpo da criança como referência.

Dando sequência, no segundo ano dos Anos Iniciais, os 7 Objetos do Conhecimento previsto são: Convivência e interações entre pessoas na comunidade; riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação; experiências da comunidade no tempo e no espaço; mudanças e permanências; tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes; localização, orientação e

representação espacial; os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade. Para estes objetos do conhecimento encontramos 11 habilidades. Boa parte das habilidades buscam descrever, comparar, reconhecer semelhanças e analisar mudanças e permanências em lugares e paisagem. Outra parte, trata da relação entre o humano e a natureza e como este se apropria de seus recursos. Por fim, encontramos habilidades trabalham aspectos cartográficos, propondo a elaboração de desenhos, mapas mentais, maquetes, bem como, os referenciais espaciais, agora descentralizados do próprio corpo e trabalhado por meio de representações da sala de aula e da escola.

Os objetos do conhecimento articulados para o terceiro ano do ensino fundamental são: A cidade e o campo: aproximações e diferenças; paisagens naturais e antrópicas em transformação; matéria-prima e indústria; representações cartográficas; produção, circulação e consumo e impactos das atividades humanas. Estes 6 objetos do conhecimento trazem habilidades que buscam identificar, comparar e conhecer os diversos modos de vida e culturas dos mais diversos lugares pelo mundo. Propõe ainda conteúdos voltados a relação da sociedade e da natureza, buscando explicar processos de cultivo e do uso de recursos naturais bem como seus impactos. Outras habilidades que são propostas a serem desenvolvidas têm ligação com a cartográfica, aonde se propõe o trabalho de identificação e interpretação de imagens bi e tri dimensionais, além do trabalho de reconhecimento e elaboração de legendas e escalas cartográficas.

Para o quarto ano, são previstos os Objetos do Conhecimento: Território e diversidade cultural, processos migratórios no Brasil; instâncias do poder público e canais de participação social; relação campo e cidade; unidades político-administrativas do Brasil; territórios étnico-culturais; trabalho no campo e na cidade; produção, circulação e consumo; sistema de orientação; elementos constitutivos dos mapas e conservação e degradação da natureza. As habilidades a serem desenvolvidas se voltam para compreensão dos diversos lugares e culturas, incluindo aqui comunidades indígenas e quilombolas, além da compreensão da distinção dos modos de vida entre campo e cidade, os processos migratórios, os fluxos econômicos e os processos de produção. Também faz parte das habilidades compreender as funções do Estado e, identificar e descrever características físicas de paisagens. Por fim, encontramos também as habilidades ligadas a cartografia, como as direções cardeais e os diversos tipos de mapa.

Findando os anos iniciais, encontramos os 9 Objetos do Conhecimento listados para o quinto ano: Dinâmica populacional; diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais; território, redes e urbanização; trabalho e inovação tecnológica; mapas e imagens de satélite; representação das cidades e do espaço urbano; qualidade ambiental; diferentes tipos de poluição; gestão pública da qualidade de vida. As 12 habilidades a serem desenvolvidas que correspondem a estes Objetos do Conhecimento acima destacados se voltam para descrever e analisar as dinâmicas populacionais brasileiras, identificando ainda as diferenças étnico-raciais e culturais da população.

Boa parte das habilidades a serem desenvolvidas neste ano se volta para a dinâmica da cidade, buscando identificar suas formas e funções, bem como reconhecer as características. Outro ponto de grande destaque são as habilidades que buscam identificar os tipos de trabalho e tecnologia, bem como os diversos tipos de geração de energia. Por fim, para o quinto ano se propõe habilidades que buscam trabalhar as paisagens e suas transformações bem como os aspectos naturais, suas transformações e consequências ambientais, além de propor uma identificação dos órgãos públicos e suas responsabilidades sob a sociedade.

Podemos observar conforme a Figura 7 que a quantidade de habilidades a serem desenvolvidas nos cinco anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são parecidas. Já os objetos do conhecimento se tornam mais densos no quarto e quinto ano.

Figura 7 - Quantidade de objetos de conhecimento e de habilidades do componente curricular de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
OBJETOS DE CONHECIMENTO	7	7	6	11	9
HABILIDADES	11	11	11	11	12

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Pode-se observar que o currículo prevê para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental uma ênfase em compreender, comparar e conhecer o seu

lugar, bem como, os mais diversos lugares do globo. Considera-se adequado partir do conceito de lugar para uma alfabetização geográfica. O conceito de lugar, quando trabalhado como espaço vivido e modificado pela criança, permite com que ela compreenda o uma porção do espaço geográfico no qual é pertencente e modificadora. Para compreender o lugar, é adequado que se desenvolva o conhecimento e comparações de outros lugares dentre os muitos espalhados pelo globo terrestre, aumentando assim seu repertório cultural, e reconhecendo as semelhanças e diferenças do espaço geográfico.

Esta ênfase proporcionada ao conceito de lugar, principalmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, possibilita que sejam construídas as noções mais sólidas de pertencimento e cidadania. Ampliando as escalas de análise, observamos nos terceiros, quartos e quintos anos a presença de outros conceitos, como o de território, região e paisagem que vão se integrando aos conteúdos.

Mas é importante destacar que há pouca expressividade da alfabetização cartográfica no documento. Para a maioria dos anos, a temática cartográfica aparece em apenas um objeto do conhecimento e uma habilidade. Vale à pena ressaltar que, a cartografia contribui para que a criança se encontre no tempo e espaço, além de, fazer parte do nosso cotidiano e possibilitar importantes representações do espaço geográfico.

No geral, a base, quando vista de maneira ampla, traz possibilidades interessantes de compreensão do espaço geográfico por meio dos conceitos geográficos. As habilidades a serem desenvolvidas, em sua maioria, buscam trazer reflexões e observações dos diversos modos de vida. O documento, quando potencializado pelo professor, adequando-o as características do lugar no qual as crianças estão inseridas, pode proporcionar uma maior percepção do espaço geográfico.

De acordo com Sbardelotto (2020, p.71), podemos observar que “o documento apresenta expectativas de aprendizagens para todos os anos da Educação Básica e é dividido em áreas do conhecimento, nas quais se encontram as disciplinas propriamente ditas”, mas quando se analisa os conteúdos propostos neste documento, é possível perceber uma ausência de pontos fundamentais como os conhecimentos cartográficos, ou seja, se dá pouca ênfase à alfabetização cartográfica.

Sdbardelotto (2020) observa ainda que, a Geografia mais do que fazer com que as crianças consigam se localizar e conhecer o espaço aonde vivem pode e deve permitir com que entendam de que maneira acontece a produção coletiva do espaço e como se constituem como cidadãos e agentes transformadores da sociedade.

Para Lemos (2017) a Base Nacional Comum Curricular reforça a ideia de que educar é sinônimo para informar. Quando se constrói de maneira que propõe um conjunto de conteúdo a serem ensinados, ou, em outras palavras, vencido pelo professor, se deixa de lado o sentido geográfico de interpretação e análise de fenômenos sociais e naturais como um plural. Na fase dos Anos Iniciais, se faz necessário um olhar para os conteúdos locais no qual a criança está inserida, através da BNCC, este olhar fica em segundo plano.

Observa-se ainda na base, uma predominância de conteúdos sob as fundamentações teóricas para a Geografia. Guimarães (2018) destaca que neste movimento, onde os conteúdos ocupam maior parte do documento, se demonstra um tecnicismo acentuado. Sendo assim, pode-se concluir que o processo de estipulação de conteúdos perpassa as discussões didático pedagógicas, compreender o que é o ensino de Geografia fica de lado.

Outro ponto de grande destaque para Guimarães (2018, p.11) é a ausência de discussões sobre a juventude e infância. Para a autora, “nada se discute sobre os jovens e as crianças, suas características, suas demandas, seus desejos ou mesmo suas feições”. Ignorando a perspectiva sob para quais sujeitos são desenvolvidos estes documentos e conteúdos, colocando-os na posição de apenas um “aluno”. Dificilmente é possível desenvolver um currículo que busca ampliar o universo cultural do estudante se este não é considerado e compreendido em sua concepção.

Neste sentido, no subcapítulo seguinte buscamos compreender de que maneira as crianças produzem e constroem os conceitos geográficos. Assim, busca-se entender se o currículo vigente permite com que as crianças interpretem, analisem e compreendam fatos e fenômenos dos espaços e lugares que vivem, produzem e transformam.

4.3 CONCEITOS GEOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS: LER O MUNDO ATRAVÉS DA GEOGRAFIA

Nesta etapa da pesquisa, buscamos discorrer acerca da importância da compreensão dos conceitos geográficos para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Relacionando ainda a importância destes conceitos para a compreensão do espaço geográfico no qual as crianças estão inseridas. Anteriormente discutiu-se sobre a importância da Geografia para a leitura de mundo das crianças, nesta subseção, buscamos discorrer sobre de que maneira os conceitos geográficos possibilitam esta leitura.

[...] a escola é o principal espaço onde, por meio das intencionalidades do professor, o mundo – para além da casa, do bairro e da cidade – é apresentado aos alunos. É a escola também que contribui (ou poderia contribuir) para ampliar a compreensão desse mundo. A Geografia, neste contexto, ocupa um lugar privilegiado porque é um campo científico e disciplinar que possibilita a compreensão da relação entre o mundo vivido do aluno e o mundo distante (Nascimento, 2012, p.18)

Silva *et. al.*, (2013) afirmam que a Geografia em conjunto com os demais componentes escolares que fazem parte do currículo escolar dispõe de uma mesma função, a de proporcionar aos estudantes que estes entendam a sociedade e como ela está organizada no espaço e no tempo. Para isso, quando falamos em Anos Iniciais, é importante que possamos compreender de que maneira as crianças relacionam e entendem os conceitos geográficos.

É importante ainda, pensar e discutir como são trabalhados os diferentes conceitos e conteúdos para que façam sentido para as crianças. Pensando nisso, buscamos nesta pesquisa discutir de que maneira a literatura infantil pode contribuir para a compreensão de conceitos geográficos-chaves nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, buscamos neste subcapítulo analisar e discutir os principais conceitos da Geografia que podem auxiliar as crianças a compreender a organização do espaço geográfico no qual estão inseridas.

Quando pensamos no ensino de conceitos geográficos para os Anos Iniciais, necessitamos entender que os conceitos a serem trabalhados, segundo Silva *et. al.*, (2013), são aqueles que possibilitaram à criança a fazer a leitura não só de números e letras, mas sim do espaço. Para os autores, o espaço geográfico possui uma rede

de relações que abarca objetos naturais e os produzidos socialmente que precisam ser compreendidos.

Quando observamos em documentos curriculares ou até mesmo em livros didáticos os conteúdos propostos ao Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, podemos observar a importância de quatro conceitos, chamado por Lessan (2009), de conceitos fundantes: o espaço, o tempo, a escala e a representação. Para a autora, é importante a presença destes conceitos para que se construa um raciocínio global necessário para a compreensão do espaço.

Lessan (2009, p.43), ao tratar sobre o Ensino de Geografia para os Anos Iniciais, destaca que é necessário e indispensável o desenvolvimento da “capacidade de observação sistemática, a descrição verbal e a localização no espaço, para que os alunos sejam capazes de concluir a respeito das relações homem e a natureza”, e, por fim, que possam compreender os conceitos de **lugar, território, paisagem e espaço**.

Assim como outras ciências, segundo Costella e Schäffer (2012), a Geografia possui conceitos estruturantes que definem o conjunto de assuntos que fazem parte do seu campo de estudo. Os conceitos são importantes para que se possa compreender a identidade da Geografia transpassada nos conteúdos e currículos. Conceitos estes, que não são passados ou transferidos, mas sim, construídos junto com a singularidade de cada estudante, fazendo sua aproximação com a compreensão do espaço geográfico.

Para Callai (2005), para que se possa desenvolver uma análise geográfica, ou seja, estudar, analisar e compreender o mundo nos Anos Iniciais, bem como entender as dinâmicas da sociedade e como acontecem as relações entre o homem e a natureza, se fazem necessários os conceitos geográficos.

Sendo assim, busca-se nesta pesquisa, discorrer acerca dos conceitos geográficos **lugar, território, paisagem e espaço**, compreendendo-os e analisando sua influência e impactos para a compreensão do espaço geográfico que estamos inseridos, bem como, de que maneira contribuem para que a criança consiga por si só fazer a leitura do mundo no qual está inserida.

As proposições para o Ensino de Geografia para os Anos Iniciais nas propostas curriculares são ancoradas na alfabetização geográfica partindo do conceito de **lugar**. Este conceito possibilita que seja trabalhado a realidade concreta do espaço vivido pela criança.

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. 236)

Para Callai (2005) o conceito de lugar permite com que se compreenda sua própria identidade. Compreendendo o espaço no qual está inserido, suas histórias e as influências deste espaço sobre si e suas relações, a criança conseguirá compreender com maior facilidade os outros lugares e relações existentes no espaço geográfico.

É no lugar aonde o aluno se constitui e (re)conhece as nuances do espaço geográfico, além de, construir suas relações interpessoais e se compreender como sujeito modificador do espaço. Para Mustafé (2019, p. 100) “a força do conceito de lugar para a formação cidadã do aluno vem da sua capacidade de lidar com a dimensão do espaço vivido, integrando aspectos das formas preestabelecidas pelo espaço”.

Costella e Schäffer (2012), destacam a importância e a necessidade do conceito de lugar. Quando se desenvolve uma leitura do lugar, consegue-se compreender os mais diversos eventos em uma maior escala de compreensão. Para se ler o mundo, desenvolver primeiramente a leitura do local no qual se está inserido permite com que o estudante se torne capaz de relacionar seu lugar com o mundo.

Pode-se afirmar ainda, de acordo com Mustafé (2019), a compreensão do conceito de lugar é o primeiro passo para uma formação cidadã. Isso se estende ao entendimento das relações e as dinâmicas sociais. Este conceito, de acordo com o autor, permite com que se traga para o Ensino de Geografia o cotidiano do aluno, trazendo sentido e permitindo uma ampliação na visão de mundo dos estudantes.

Trabalhar a Geografia a partir do vivido pela criança, traz como resultado uma maior identificação, bem como, uma compreensão mais ampla sobre a realidade no qual este sujeito vive. Ao trabalhar o conceito de lugar, permite-se com que se compreenda sua própria história bem como as dinâmicas que ali acontecem, considerando que ele é um sujeito pertencente a aquele lugar.

Sobre a ideia de lugar, o professor pode trabalhar o cotidiano do aluno com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares. Assim, ajudar o aluno a pensar

historicamente a construção do espaço geográfico, não somente como resultado de forças econômicas e materiais, mas também pela força desse imaginário. [...] Estudar a realidade de um lugar, na Educação Básica, tem o objetivo do estudante reconhecer-se como cidadão, ao conhecer e interpretar criticamente o mundo em permanente transformação, relacionando componentes da sociedade e da natureza. (Boscolo, 2018, p.44-45)

O lugar pode ser compreendido então, como o conceito que permite com que o estudante compreenda o espaço no qual está inserido, de forma com que ele sente, pensa e vive através do trabalho, lazer, consumo, ruas, praças e o bairro. Este conceito permite com que os estudantes desenvolvam uma compreensão global considerando que os lugares estão inseridos em uma totalidade e não se constituem como um pedaço isolado da totalidade.

Outro importante conceito que amplia à leitura de mundo é o conceito de **paisagem**. Através das paisagens é possível desenvolver uma análise sobre o espaço geográfico. As paisagens possuem em si características culturais e naturais que transpassam as relações que nela acontecem. Através do conceito de paisagem, pode-se desenvolver sua leitura que permite “[...] desvendar a história do espaço considerado, a história das pessoas que ali vivem. O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. “(Callai, 2005, p.238).

As paisagens podem ainda transpassar as relações e eventos, momentâneos ou permanentes. Costella e Schäffer (2012), observam que os recortes que compõem os espaços formam uma paisagem, ao trabalharmos a leitura destes recortes desenvolvemos a habilidade de observação. Fazer uma leitura através da observação permite com que se desenvolva nas crianças o seu campo espacial, potencializando-a para que compreenda o que se passa ao seu redor e no mundo.

A Geografia é a ciência de representação espacial, e as paisagens compõem esse quadro explicam os acontecimentos relacionais, promovem a reflexão espaço temporal. Quando estamos próximos a uma realidade, o que pode ocorrer pela apresentação de uma imagem ou pela projeção de uma curta-metragem, a interpretamos de forma subjetiva. Isso significa que, ao pensar em paisagens, cada aluno constrói relações possíveis entre o que tal realidade apresenta e os conhecimentos prévios que detêm. (Costella e Schäffer, 2012, p.51).

Considera-se este conceito, um grande aliado à alfabetização geográfica. Através dele, pode-se trabalhar a leitura do espaço geográfico, sua história e todos

os elementos que a ela pertence. As paisagens transpassam as geografias dos lugares e podem ser encontradas em outras linguagens geográficas que podem potencializar o Ensino de Geografia como imagens e filmes. Cabe ainda descartar que, as paisagens são ilustrações das relações entre o ser humano e a natureza.

A paisagem, de acordo com Serpa (2013) é um conjunto do processo de acumulação do tempo. Nela, encontramos uma expressão da história em conjunto com o novo, o que se é vivido agora. A paisagem se totaliza como um mosaico de tempos e objetos, já vivido e agora modificados e vivenciados. Ao observar e fazer a leitura de uma paisagem, podemos contemplar não só a interação do humano com a natureza, mas também de que forma essas interações se deram ao longo do tempo. Assim, pode-se compreender então que as paisagens transparecem elementos históricos importantes para a compreensão do espaço geográfico.

Alves e Souza (2015, p.295,296) destacam a importância do conceito de paisagem ao Ensino de Geografia nos Anos Iniciais. Para as autoras, ao trabalhar com o conceito de paisagem, se conduz o processo de aprendizagem de forma integrada, relacional e processual, pois através da paisagem é possível desenvolver a leitura de elementos que auxiliam na compreensão da realidade no qual a criança se insere, pois considera-se “a paisagem não como elementos isolados, mas sim dentro de uma dinâmica onde o ser humano e demais elementos estão convivendo e constituindo os espaços onde realiza-se as nossas atividades”.

Dando sequência a discussão acerca dos conceitos chaves da Geografia, pode-se destacar o conceito de **território**. O conceito de território é amplo e vai muito além de reconhecer limites e fronteiras. Para Costella e Schäffer (2012, p.48), o conceito de território traz compreensões sobre “questões ligadas às relações de poder presentes no espaço”, em outras palavras, podemos definir como território qualquer espaço que transpareça relações de poder.

Estudar o conceito de território na Geografia escolar requer pensar em provocar debates sobre noção de pertencimento. Os alunos precisam ter autonomia para reconhecer as identidades territoriais e compreender as relações de poder que as constituíram. Fazer Geografia é entender as configurações do mundo – ou de uma parte no mundo – de forma mais complexa, posicionando-se diante dos acontecimentos que (des)organizam nosso planeta e casa uma de suas partes. (Costella e Schäffer 2012, p.48).

Independente da escala, o território faz parte do cotidiano dos estudantes, no entendimento de cidade, estado, país ou continente. O conceito de território transparece sob espaços que apresente normas que devem ser seguidas em determinado limite, ou seja, territorialidade. Quando este conceito é trabalhado a partir da realidade das crianças, é possível fazer com que compreendam as suas territorialidades, suas vizinhanças, seu bairro, sua escola, bem como outras escalas de compreensão.

Rodrigues (2015, p. 21) define território como “estrato geográfico sobre o qual o Estado exercia seu poder, na forma de ocupação e apropriação dos recursos naturais e sociais e, conseqüentemente, na proteção de suas fronteiras”. No mundo contemporâneo, pode-se afirmar que este conceito está em constante evolução, considerando que as relações de poder estão ligadas diretamente as relações econômicas, políticas e sociais e essas vêm se modificando desde o fim da Guerra Fria. Sendo assim, o conceito de território permite com que se compreenda o espaço geográfico em um aspecto atual, fazendo com que o estudante compreenda suas dinâmicas e nuances.

O estudo do território trata-se de um esforço polissêmico e que se faz presente em diferentes áreas do saber científico, desde a Etologia, da qual surgiram as formulações iniciais sobre territorialidade, passando pela História, Ciência Política, Antropologia e Sociologia, até ancorar na Geografia e lhe servir enquanto um conceito basilar. Mesmo na Geografia, o território tem interpretações diversas, indo desde um viés jurídico, social e cultural, até mesmo a perspectiva da afetividade, ou seja, uma variedade múltipla de explicações que estão mediadas na apropriação, dominação, ocupação ou posse de uma dada parcela do espaço. (Oliveira, 2020, p.136)

O conceito geográfico de território surge partir do espaço geográfico, sendo assim, através deste conceito, Oliveira et. al. (2020) afirma que é possível compreender as expressões de poder e afeto que são estampadas em determinado local. Considerando que, os estudantes são agentes sociais ativos, estes territórios são produzidos e definidos pelos próprios. Compreender o conceito de território possibilita então, com que se explicita o cotidiano social através dos processos territorializantes no qual as crianças estão inseridas.

Costella e Schäffer (2012, p.57) afirmam que “os conceitos de território, paisagem e lugar, presentes no Ensino de Geografia, são textura à análise de um campo conceitual maior, o do espaço geográfico”. O conceito de **espaço** permite

com que se desenvolva uma compreensão maior das relações que acontecem no espaço geográfico.

A compreensão do conceito de espaço potencializa o entendimento da organização geográfica do mundo. De acordo com Massey, o espaço é fruto das relações que nele acontecem e por isso deve ser pensado na sua pluralidade, em um processo constante, e não um sistema fechado.

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno; segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade [...]; Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. (Massey, 2008, p. 29)

Neste sentido, a partir da compreensão de Massey, o espaço não pode ser visto como algo estático, por isso é importante que as crianças compreendam, desde o início da sua escolarização, que o espaço que vivemos está em constante mudança e é fruto das reações que são estabelecidas no dia a dia. Neste sentido, sua organização é plural e diversa e por meio da Geografia é possível compreender e analisar as relações estabelecidas entre a humanidade e da humanidade coma natureza.

O conceito de espaço aparece nos mais diversos contextos do cotidiano das crianças. Através de sua compreensão, pode-se analisar fenômenos da sociedade e da natureza, bem como suas interações. Para Santos (2002, p.150):

[...]a noção de espaço, todavia, cobre uma variedade tão ampla de objetos e significações – os utensílios comuns à vida doméstica, como um cinzeiro, um bule, são espaço; uma estátua ou uma escultura qualquer que seja a sua dimensão, são espaço; uma casa é espaço, como uma cidade também o é[...].

Suertegaray (2004) destaca que o espaço geográfico é construído pela totalidade dos demais conceitos chaves da geografia (lugar, paisagem e território). Para a autora, o espaço geográfico é constituído pelo dinamismo e vinculação dos

conceitos geográficos. Sendo assim, pode-se considerar o espaço como um todo, abrangendo todas as dinâmicas e leituras possíveis do espaço no qual a criança está inserida.

Compreender esta totalidade, pode, por vezes, se tornar uma tarefa complicada. Considerando que, de acordo com Santos (1996, p. 51) o espaço geográfico é “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (Callai, 2005, p. 236)

Quanto à importância dos conceitos-chaves, Callai (2005, p.246) destaca que a aprendizagem dos conceitos-chaves da Geografia proporcionam uma análise espacial com clareza epistemológica da ciência geográfica. Tendo como resultado “uma educação com sentido de aprender para ser sujeito da sua vida”. A autora destaca ainda a importância de se construir estes conceitos através das vivências e conhecimento prévios dos estudantes, oportunizando assim, com que esses conceitos possam potencializar suas leituras do mundo no qual estão inseridas.

Sendo assim, pode-se concluir sobre a importância dos conceitos geográficos para o Ensino de Geografia, especialmente para as crianças, que vêm na etapa dos Anos Iniciais desenvolvendo uma leitura de mundo, em que estes conceitos potencializaram o processo de aprendizagem sobre o espaço. Para o trabalho com estes conceitos, é importante e oportuno que se possibilite às crianças o contato com diversas metodologias de ensino. Sendo assim, no próximo capítulo buscamos discutir acerca do uso da literatura para o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destacando e discutindo sobre de que maneira a literatura pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de conceitos e temas da Geografia.

5 A LITERATURA, AS CRIANÇAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, busca-se analisar de que maneira a literatura infantil pode auxiliar para que os/as estudantes dos Anos Iniciais do Ensino fundamental compreendam os conceitos geográficos. Para isso, foi pertinente salientar a importância e o papel do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, considerando-a como um importante elemento no processo de alfabetização e preparação da criança para cidadania. Foi importante ainda, observar o que o currículo prevê para a ciência Geográfica enquanto um componente curricular voltado para as crianças, bem como, analisar de que maneira as crianças constroem os conceitos geográficos chaves nos Anos Iniciais.

Desta forma, dando continuidade à pesquisa, o propósito desta seção é apresentar um estudo acerca da potencialidade da Literatura Infantil no ensino de crianças, bem como, de que maneira esta pode auxiliar ao ensino de conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para Marques (2018) quando falamos em processos de desenvolvimento intelectual e emocional de crianças a figura da literatura infantil é um sujeito histórico e se encontra ativamente participante deste contexto.

Ao ler (ou ouvir) uma história, se constrói um processo de aprendizagem que utiliza a linguagem infantil, além de proporcionar o uso da imaginação e da criatividade, características da infância. O contato com a literatura infantil pode se transformar em um processo de aprendizagem, quando o professor proporciona uma prática partindo do lado imaginário e da fantasia, se favorece a linguagem do estudante, tornando o processo de ensino aprendizagem significativo e prazeroso.

Com isso, esta seção foi organizada em três subseções. A primeira busca discorrer acerca da história da literatura infantil, como está surgindo e qual a sua importância para a infância. Em seguida, a segunda discute seu papel para o ensino-aprendizagem de crianças, considerando sua proximidade com a linguagem e imaginário infantil. Por fim, a terceira subseção irá trabalhar acerca das potencialidades da literatura infantil para o Ensino de Geografia, destacando de que maneira está pode ser utilizada na compreensão de conceitos e conteúdos geográficos.

5.1 A LITERATURA INFANTIL E A INFÂNCIA

O brincar, o imaginar e a aprendizagem através de vivências significativas à criança são concepções contemporâneas ao ponto de visto histórico. Neste primeiro momento, busca-se compreender, ainda que brevemente, de que maneira a literatura infantil se desenvolveu e destacou-se com importância aos sujeitos e sua formação.

Durante séculos a infância foi tratada como invisível. Apesar das crianças estarem fisicamente presentes, seus direitos ou particularidades eram ignoradas. Segundo Ariès (1981), anteriormente ao Renascimento não se existia a ideia de infância, cabia às crianças dividir espaços e atividades com os adultos, ignorando as diferenças que fossem além das biológicas. Como resultado, pode-se afirmar que as crianças tinham o direito de viver concretamente a fase da infância privado, sofrendo com isso grandes prejuízos quanto à sua formação intelectual.

É só a partir do século XVII e XVIII que se começam a produzir ideias voltadas a infância, trazendo as crianças como uma categoria social. Kuhlmann Jr (1998) destaca nomes como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), que, para o autor, iniciaram esta discussão e podem ser tratados como pioneiros das discussões sobre infância.

O mesmo cenário encontrávamos nas literaturas. Por séculos, de acordo com Marques (2018), as histórias infantis, assim como todos os aspectos do cotidiano das crianças, eram feitas de adultos para adultos. Como destacado anteriormente, apenas por volta do século XVII e XVIII, que se compreendeu que as crianças possuíam necessidades diferenciadas e começaram a ter atribuições distintas. É só a partir deste momento que se inicia a produção de histórias voltadas a criança.

A história da literatura infantil começa a delinear-se no exercício do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passar a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos a receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta. (Cunha, 1999. p. 22)

Para Sousa (2020) a literatura infantil permite com que se criem identificações de representações através de narrativas, sendo esta durante muitos anos para a criação de valores da sociedade. Através da imaginação se projetava até então qual

seria o comportamento ou os ideais a serem desejados à criança como sujeito. Por meio de personagens e uma linguagem de maior proximidade com a infantil, desejava-se criar uma proximidade com a criança e uma relação que permitisse com que esta ligasse o mundo da imaginação com a sua realidade cotidiana.

Essa infância ganha vida na criação literária pela voz e pela memória dos narradores. A perspectiva social do ser infantil e do sentimento de infância (instituída de fora como a fase que caracteriza os pequenos seres) na literatura, nunca ou quase nunca é enxergada por si própria. Fala-se em nome da criança, reconfigurando suas experiências numa narrativa ficcional. (Sousa, 2020, p.84)

Sousa (2020, p.144) afirma que “a literatura infantil exerce, pois, um papel crucial na formação dos pequenos seres rumo à fase que as sociedades ocidentais definiram como o período supostamente de conquista da maturidade física, intelectual e emocional: a adultez”. Através dela, as crianças podem ser transformadas e enriquecerem suas experiências de vida. Sabe-se que a infância é acompanhada do imaginário, sendo assim, as obras literárias se tornam meios de desenvolvimento que utilizam como método uma das características marcantes da infância, a imaginação.

O autor destaca ainda de que maneira a concepção da literatura aos adultos como um dispositivo de formação social foi se modificando ao passar dos anos. Sousa (2020) destaca que a criança, devido a facilidade em fantasiar, passou a, quando em contato com a literatura, criar narrativas para realizar seus desejos e driblar as orientações ditas até então como proibidas pelos adultos.

A partir de então, se percebeu que por meio da literatura, escrita e idealizada por adultos para crianças, se buscava um padrão tido como aceitável e desejável à sociedade, mas nem sempre se tinha o resultado esperado. O imaginário passou a ser visto como um domínio privado e ilógico, nele, o irreal pode ser transformado em real e não existem relações de poder.

As literaturas desenvolvidas até então, que consideravam concepções em que a criança deveria seguir padrões e olhar sempre “dentro da caixa” passaram com o tempo a perder não só a importância, mas como também o sentido ao sujeito o qual eram destinadas.

Ler é interagir com as alteridades, com o outro, a começar por ser geralmente o texto que se lê obra de uma outra pessoa. Ler não requer fórmulas prontas e antecipações, além de ser um ato de solidariedade, entre autor, narrador, personagens, leitor, e que deve estar despido de todo preconceito. E isso, acrescentamos, vale tanto para o leitor adulto, tido como mais experiente, quanto para o leitor infantil, considerado imaturo e inexperiente. Lendo, os indivíduos interpretam a seu modo, se empoderam, são capazes de pensar criticamente e de fortalecer sua condição de cidadãos de direitos. (Sousa, 2020, p.148)

Com o passar dos séculos e a evolução das concepções de infância e literatura, sabe-se que, para acessar através da literatura o público infantil é necessário que se abra o diálogo com suas dúvidas, angústias e conflitos. Trazendo para a narrativa sentido a sua vida e a sua existência em um mundo, que muitas vezes, está organizado para os adultos, com estruturas fragmentadas e sistemas sociais injustos e desprovidos de certezas.

De acordo com Menezes (2021), a literatura infantil perpassa de uma prática cultural e passa a ser, com o passar dos séculos, uma linguagem artística. Linguagem esta que permite cruzar o real através do universo fabulado. Sendo assim, a literatura infantil assumiu na história humana um papel muito além do cultural, se desenvolveu a percepção de que existe nela a figura da formação humana e, logo, destacou-se sua importância para a educação das crianças.

Estas modificações permitiram observar a literatura infantil como um elemento importante na formação, considerando que, por meio do fantasiar e das ludicidades, é possível construir narrativas e desenvolver importantes relações entre a criança e o mundo no qual está inserida. Observando por uma perspectiva não antes desenvolvida, a da imaginação, pode-se permitir “a produção de sentidos sobre o que as cerca e sobre si mesmas” (Menezes, 2021, p.75).

A literatura possibilita à criança a projeção em diferentes tempos e espaços alheios e distantes de onde se encontra inserida. Tendo assim o contato, por meio do diálogo, com diferentes culturas e sociedades. Sendo assim, as obras podem e devem ser vistas como uma porta para novos conhecimentos e experimentações. Quando embalada dentro de um enredo a criança pode idealizar relações e formar diferentes sentidos e vivências, sendo estas essas únicas, considerando as individualidades de cada sujeito.

Menezes (2021) destaca que a literatura é uma prática cultural que pode ser observada ao longo da história em diversos tempos e povos. Para a autora,

utilizando como meio a fantasia, a imaginação e o faz de conta, a literatura busca novos sentidos às singularidades e modos de observar à própria realidade. Sendo ela uma ferramenta de formação e transformação individual. Para Souza (2018) o processo de humanização ocorrido ao longo do tempo permitiu com que as literaturas infantis possibilitassem experiências através das narrativas literárias nelas contidas. Permitindo com que estas tenham reflexões sobre diversas situações que possamos lidar no cotidiano e permitindo que se compreendam os sentimentos que estas resultam.

A partir disso, podemos afirmar que a literatura, ao longo do tempo histórico perpassa por diversas etapas que chegam a uma só conclusão: sua capacidade de, por meio da imaginação, adentrar ao universo da criança e proporcionar a ela reflexões acerca do mundo real. Sendo assim, a literatura passa a ser vista como um elemento educativo.

Busca-se a seguir, discutir de que maneira a literatura infantil, considerando sua importância na contemporaneidade contribui nos processos de ensino aprendizagens aonde, as crianças, são co-construtoras dos saberes, bem como, de que forma as narrativas literárias possibilitam práticas e vivências culturais diversas considerando um elemento importante da infância: a imaginação.

5.2 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A literatura é uma forma de manifestação que transparece através de narrativas as relações humanas e diferentes modos de ver e viver o mundo. Quando falamos, de maneira especial, sobre a literatura infantil, é possível promover discussões sobre de que maneira esta demonstrou importância na formação social de crianças, visto que, se trata de uma possibilidade que se aproxima com facilidade do universo da criança, valorizando suas características que são tão presentes nesta fase, a imaginação e a criatividade.

Ao longo dos anos, conforme as crianças eram reconhecidas como cidadãs, com necessidades espaciais e sociais diferenciadas dos adultos para seu desenvolvimento, a literatura infantil foi mostrando sua importância. Afinal, um dos principais pontos da literatura infantil é uma linguagem adaptada à conversa com a criança. Sendo assim, a mesma começou a ser desenvolvida em maior escala e explorada com maior frequência.

Conforme a literatura infantil foi se popularizando e o contato entre as crianças e a literatura se tornou mais frequente, discussões acerca dos benefícios da literatura nos mais diversos cenários da infância, entre eles, os processos de ensino aprendizagem, se tornaram frequentes. Para Pessanha (2020, p.32) as representações literárias se mostram importantes à infância, pois, através delas, se criam possibilidades de contato entre o mundo real e o mundo lúdico, oportunizando “tecer associações com a vida cotidiana de todas as épocas históricas”.

Neste subcapítulo, buscamos apontar as relações entre a literatura infantil e o processo de ensino aprendizagem, destacando em que momento este elo surgiu e qual a importância de estes elementos caminharem paralelamente no desenvolvimento da criança.

Pessanha (2020) destaca que em sua obra que foi a partir do século XVIII, quando houve um aprimoramento nas tipografias e conseqüentemente uma ampliação na produção de livros dos mais diversos gêneros literários, incluindo a literatura infantil, que a Literatura e a escolarização foram criando seus primeiros elos. As obras de literatura infantil, por conterem nelas importantes contribuições que eram vistas até então como adequadas as formas de ser e ver o mundo às crianças, começaram a serem vistos como um auxílio as escolas na formação das crianças.

Os livros serviam como ajuda para as escolas, tinham relação com a escolarização da criança, e com posturas muitas vezes pedagógicas, pois eram fontes importantes de contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos conhecimentos e saberes. (Pessanha, 2020, p.35)

Sabe-se que ler é uma das principais habilidades a serem desenvolvidas em um mundo contemporâneo e digital. A leitura está presente em diversas atividades básicas da sociedade e é uma das habilidades a serem desenvolvidas nas crianças ainda nos primeiros anos de escolarização. Mas, quando falamos em leitura, consideramos a importância não só de codificar letras e conseguir decifrar palavras de um texto, mas sim, conseguir fazer a leitura do que está nas entrelinhas, ou seja, qual o sentido das palavras.

Nesta jornada, a literatura infantil começou a ser vista como um importante aliado no processo de alfabetização, pois, permitia com que se realizassem exercícios de uma leitura e interpretação. Sabe-se que as narrativas infantis

possuem dentro delas significados e lições a serem levadas na formação de crianças, sendo assim, as literaturas infantis passaram a serem vistas como exercícios de alfabetização que vão muito além do trabalho somente com as letras e palavras, mas sim, com o sentido real do que ali está escrito e exposto.

Oliveira (2020) destaca que a literatura infantil é indispensável à fase de escolarização infantil. Para a autora, através da literatura a criança aprende sobre seu mundo, o mundo desconhecido, a natureza e até mesmo sobre si próprio. Para a autora a literatura voltada às crianças funciona de maneira coringa, educando e divertindo simultaneamente, proporcionando ao pequeno leitor uma exposição a diversas realidades e valores, se tornando assim um elo indispensável no processo educativo.

Para Coelho (2000) a ligação entre a literatura infantil enquanto arte e como instrumento pedagógico tem sua gênese na própria história da literatura. Como discutido anteriormente, sabe-se que, por muito tempo a literatura tinha como propósito a instrução de valores considerados adequados e esperados da criança.

Destacando a importância da literatura infantil à educação do leitor, Amarilha (2009) assevera que por meio da leitura de obras voltadas à criança, é possível educá-la de uma maneira que não pode ser quantificada, uma vez que, ao escrever uma destas narrativas o autor pode destacar e relacionar conhecimentos de mundo, mas cada leitura pode ser potencializada pela imaginação e criatividade de cada criança, criando um significado e aprendizados únicos.

Acerca da contribuição de narrativas literárias feitas para crianças no processo de domínio de letras e números a autora destaca que “ela contribui para o acesso à língua em articulações próprias da linguagem escrita” (Amarilha, 2009, p. 49).

Outro ponto de relevância exposto para Amarilha (2009) é a maneira com que a criança pode, facilmente, se colocar no lugar de personagens e situações que aparecem na narrativa, tornando o momento da leitura um momento de diversão, “[...] a linguagem literária atrai nessa fase, principalmente, pelo jogo lúdico, porque a infância é o momento, por excelência, da brincadeira” (Amarilha, 2009, p. 50).

Para o processo de ensino-aprendizagem, quando a criança consegue se colocar em situações, lugares e espaços diferentes aos quais pertence, bem como, consegue compreender que se encontra em uma sociedade plural e diversificada, é possível trabalhar com diversos conceitos e conteúdo de maneira mais significativa.

Quando se considera ainda, que este processo pode contribuir para trabalhar em conjunto com sua imaginação e proporcionar momentos de diversão e prazer, a aprendizagem se torna um processo prazeroso.

De acordo com Grossi (2018) às obras literárias infantis despertam a criatividade infantil. Para a autora, quanto maior o nível de exposição das crianças às Literaturas Infantis maior o nível de criação das crianças, seja está através desenhos, representações, palavras ou textos. Ou seja, quanto maior o contato com literaturas maior é a expressão da criança. Para o processo de construção da aprendizagem, podemos afirmar que, quanto maior a expressão das crianças por meio de desenhos ou textos, mais significativa será a aprendizagem.

A literatura se trata então, segundo Grossi (2018), uma experiência intensa e importante para a infância. Na sala de aula, quando buscamos aprendizagens significativas e com sentido, utilizamos o contato entre a criança e a literatura para ampliar a compreensão de conceitos e conteúdos, o que possibilita com que a criança participe se uma experiência interativa com os mais diversos cenários e personagens que diferem e destoam do mundo no qual está inserida.

A Literatura Infantil permite à criança criar novas possibilidades para o que veem, ou seja, desenvolver novos modos de leitura do mundo. Held (1980, p. 13) destaca que “[...] daí a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real [...]”. As histórias voltadas às crianças potencializam o processo de ensino aprendizagem, pois, através destas, a criança cria novas visões acerca do que o cerca utilizando a sua imaginação.

Silva (2009, p.13) destaca que “Cabe ao professor dos primeiros anos o papel mais importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito”. Indo além de uma ferramenta, um recurso pedagógico aliado ao processo educativo das crianças, o uso da literatura infantil desperta a curiosidade, o gosto pela leitura e desenvolve a oralidade infantil.

As obras literárias voltadas às crianças, quando utilizadas nos processos de ensino nas escolas, possibilitam que a criança se torne protagonista do seu processo de aprendizagem. Elas têm uma linguagem que se aproxima ao mundo da infância, valorizando assim a imaginação e a criatividade, características marcantes da infância. A literatura pode e deve ser então, um recurso didático aliado a sala de aula, permitindo com que se desenvolvam práticas lúdicas e criativas.

Dessa forma, as literaturas, através de narrativas modernas, servem de elos preciosos a criança, no que tange às suas vivências e às particularidades de sua infância. A literatura dá vida a isso, fazendo com que a criança desperte o seu protagonismo e, com isso, vá constituindo o seu viver, encontrando na leitura o aconchego e a alegria que esse folhear de páginas apresenta. (Galimberti, 2019, p.26).

A escola se torna um ambiente de estímulo ao convívio da criança quanto utiliza as obras literárias nas práticas pedagógicas. Estimulando, segundo Coelho (2000), o convívio espontâneo leitor/livro e o diálogo leitor/texto, em amplos contextos, sejam eles dentro ou fora do ambiente escolar. Considerando ainda que, o processo educativo e de formação das crianças perpassa o que se vivencia cotidianamente na escola.

A literatura infantil em sala de aula pode ser vista como uma possibilidade multicultural, uma vez que, seu uso abre portas a conhecimentos, culturas e mundos que vão além do cotidiano da criança. Através de textos literários pode se formar valores sociais e reflexões para a construção da vida em sociedade. A literatura, quando empregada em sala de aula de forma crítica forma cidadãos contestadores da sua realidade e da realidade do próximo.

Zilberman, destaca que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (Zilberman, 2003, p.16).

Para Yunes (1995) a construção social que se inicia com a leitura de uma obra literária perpassa aquele momento, se estende a uma reflexão posterior, fica internalizado a quem lê. Sendo assim, práticas educativas planejadas com o uso de literaturas infantis permitem grandes reflexões pois, para o autor, a ato de ler é inesgotável. Pode-se considerar então que o ato de ler proporciona com que se crie consciência do que somos, consigamos observar criticamente o que vamos e criemos coragem para um processo de transformação enquanto sujeitos sociais para aquilo que acreditemos ser o adequado.

Bordini e Aguiar (1993) compreendem a leitura como um ato emancipatório que pode e deve se iniciar na escola, mas que pode e deve transpassar seus muros, pois “ler representa conhecer, mas também, significa se conhecer; o que alude quanto ao aspecto do se é integrar voltado para novos universos de sentidos; ou seja, o abrir e o ampliar de perspectivas pessoais; possibilitando o descobrir e o atualizar das potencialidades” (Bordini e Aguiar, 1993). A escola então tem como dever em seus processos de ensino-aprendizagem proporcionar a formação do leitor, mas deve ainda, estimular a continuidade do seu conhecimento para muito além do ambiente escolar.

Para Santos (2021) o ato de ler é uma das condições necessárias à aquisição da cidadania e da participação social, uma vez que, é necessária para o acesso às mais diversas informações sobre o mundo. Para a autora, a literatura infantil, quando ofertada ainda nos primeiros anos escolares, bem como, estimulado pelos professores, modifica uma realidade aonde, em um país grande como o Brasil, encontramos um número pequeno de brasileiros leitores.

Ler é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que influencia na sua existência como ser social e político. O sujeito só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, quando consegue perceber o que se difunde através do movimento deste mundo para nele interferir e atuar, sentindo se, então, motivado para a leitura da palavra. (Santos, 2021, p.100).

Desta maneira, podemos afirmar que a literatura infantil, quando utilizada no processo de ensino, pode auxiliar as crianças no entendimento das questões sociais e leitura de mundo. Com as obras literárias voltadas as crianças, é possível, por meio da imaginação e da criatividade, ampliar a compreensão da sociedade e possibilitar, de maneira crítica, o contato com a realidade vivida no dia a dia. De maneira interdisciplinar, se faz cada vez mais necessário que a literatura perpasse a barreira das disciplinas voltadas à alfabetização e ao estudo da língua portuguesa e ocupe um espaço que busque à reflexão nos mais diversos componentes curriculares na escola. O Ensino de Geografia, foco de estudo desta pesquisa, a literatura, quando trabalhada em conjunto, pode potencializar a aprendizagem de conteúdos e conceitos, indo muito além de práticas memorativas. A literatura pode ampliar o significado e levar à reflexão, sendo assim, é importante que esteja atrelada às mais diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, destacamos grandes similaridades, que serão debatidas em seguida, quando se discute a importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o uso de Literaturas Infantis nesta mesma fase de aprendizagem. Buscamos então neste trabalho, discutir de que maneira o uso de narrativas literárias podem impulsionar a aprendizagem de conceitos geográficos às crianças.

5.3 A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS

As proximidades e encontros entre a literatura e a Geografia são de longa data. Os relatos de viagens de navegações proporcionavam aos seus leitores, de acordo com Maia (2016) uma visão da paisagem de diversos lugares do mundo explorados pelos navegadores. Para a autora, a literatura se apresenta como uma ferramenta de transcrição das experiências dos lugares. Lugares estes que podem ser compreendidos através da ciência geográfica.

Nesta subseção, busca-se discutir sobre as proximidades entre a literatura e a Geografia, bem como, de que maneira estas podem ser trabalhadas de maneira conjunta nos processos de ensino e aprendizagem buscando experiências educativas significativas e reflexivas. A literatura, aliada ao ensino de Geografia pode servir como lente para observar, perceber e analisar diferentes realidades.

Pode-se destacar, conforme Maia (2016), que as obras literárias possuem dentro de si componentes geográficos expressos por meio de narrativas. As literaturas são contextualizadas dentro de um espaço-tempo, possuem espacialidades e transparecem realidades e modos de vida. Ao ler um livro, pode-se encontrar conceitos geográficos de lugar, paisagem, região, território e espaço através de uma análise socioespacial crítica da narrativa.

Embora atualmente a Geografia e a Literatura venham ocupando lugares antagônicos quando falamos em campos disciplinares, uma pertencendo às ciências e outra pertencendo às artes, pode-se afirmar que, muitas vezes, as duas tem um mesmo propósito: a leitura do mundo. Para Uehbe (2018) a interdisciplinaridade é um caminho importante para a evolução científica. A arte é um meio de expressão humana, logo, para compreender o ser e o espaço aonde vive, é importante que às ciências tenham proximidade com manifestações artísticas. No caso da Geografia e

da Literatura, a autora destaca que “a literatura consegue ampliar visões e permite diferentes percepções e interpretações sobre uma mesma realidade.” (Uehbe, 2018, p.19).

Lévy (2007), destaca três principais pontos de encontro e similaridade entre a Literatura e a Geografia. O primeiro destaca que, as duas áreas fazem descrições sobre paisagens através de palavras. O segundo, expõe que os dois propõe ao leitor uma reconstituição do espaço vivido. E o terceiro ponto, descobre sobre os dois trabalharem um senso de espaço e existência. Denominando por fim, os estudos que se aprofundam nestas relações entre áreas de estudos geo-literários.

Para o autor, o uso da literatura junto com a ciência geográfica faz com que se tenha um olhar que saí do padrão de teorias estabelecidas, ou seja, permite um novo olhar. Fazendo com que se aborde e observe através de outro ponto de visto pontos de extrema relevância para a ciência geográfica. Lévy (2007), afirma ainda que na Geografia enquanto disciplina curricular, a Literatura pode e deve ser uma excelente ferramenta para que o estudante tenha um acesso ao conhecimento geográfico de maneira mais ampla e significativa. Compondo assim uma relação de troca entre às áreas, aonde uma complementa a análise e compreensão da outra.

As literaturas, quando inseridas no processo de ensino de conceitos e compreensões geográficas podem possibilitar que o estudante se sinta inserido no enredo, interprete com maior facilidade o que vem sendo dialogado na narrativa e desenvolva uma visão de mundo diferente da qual está habituado. As literaturas permitem com que os estudantes utilizem sua imaginação, transformando o processo de ensino mais prazeroso e por consequência motivando à aprendizagem dos mais diversos conteúdos. Pode-se afirmar que a literatura é uma ponte para uma aprendizagem significativa.

Quando se permite o trabalho entre a Literatura e a Geografia no contexto da sala de aula pode-se fazer com que “através do conto de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relatório de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades” (Zilberman, 1985, p. 24).

Através de obras literárias o professor pode estimular que os/as estudantes compreendam e consigam analisar fatos, realidades, lugares e culturas diversas. Através da literatura o professor rompe os limites físicos da escola e possibilita que

os estudantes tenham uma leitura das mais diversas realidades, culturas, paisagens e modos de vida em espaços à parte do qual estão inseridos.

Para Silva e Cabó (2014), a Geografia, enquanto um componente curricular:

Deve ser estudada mediante as relações das experiências, observações, reflexões, entre outros aspectos, fazendo com que o aluno possa compreender o porquê que determinadas ações, como por exemplo, conhecer o bairro da sua escola, é relevante para o seu progresso intelectual, salientando aos poucos o entendimento do contexto social do qual a criança está inserida. (Silva e Cabó, 2014, p. 4-5).

O uso da Literatura em conjunto com o Ensino de Geografia pode proporcionar novas formas de compreensão e percepção do mundo, aumentar o repertório cultural e desenvolver a criticidade das crianças, adolescentes e adultos. Considerando que nas narrativas literárias encontramos espaços e lugares, pode-se afirmar que utilizá-las como um dispositivo metodológico na compreensão geográfica do espaço possibilita que, de forma diferenciada e prazerosa, o estudante trabalhe a compreensão do espaço e amplie sua visão de mundo.

Cavalcante e Nascimento (2009, p. 65) observam que “o texto literário deve ser utilizado como mais um elemento propiciador para o ensino de Geografia, além do que, o aluno que adquire o gosto pela leitura estará melhor preparado para enfrentar o processo de ensino”. Criando assim, possibilidades para que os estudantes desenvolvam opiniões sobre o mundo e percebam e compreendam por meio dos conhecimentos apreendidos ao longo da escola o espaço geográfico e sua constante evolução.

Para Costa e Souza (2012, p.3) “é necessário que haja o interesse para trabalhar com a possibilidade de encontrar formas que ajudem aos alunos na sua compreensão de mundo, é preciso que o professor crie e planeje situações que permitam colocar o aluno em contato com os lugares”. Neste sentido, a literatura pode ser uma ponte para que o estudante desenvolva uma compreensão ampla do espaço geográfico, compreenda o ambiente que está inserido e vivencie bem como as transformações causadas pelo ser humano ao longo dos anos.

Para Callai (2005, p.228) a finalidade da Geografia é “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens”, tendo assim, papel fundamental na compreensão do

sujeito enquanto elemento pertencente e modificador do espaço geográfico. É de extrema importância então, que o professor busque caminhos que aproximem os estudantes da compreensão dos conceitos geográficos que vão permitir criar um saber geográfico sólido e crítico.

Um dos caminhos metodológicos disponíveis ao professor é a literatura, que, como discutida anteriormente, possui inúmeras proximidades com a Geografia desde sua gênese. A literatura possibilita que se explorem experiências simbólicas, questões cotidianas e vivências que vão muito além do alcançável no cotidiano dos estudantes. Proporcionando ainda às crianças, adolescentes e adultos um enriquecimento do vocabulário e um desenvolvimento intelectual.

Em muitas situações vivenciadas no cotidiano escolar, o Ensino de Geografia, de acordo com Martins (2015, p.69), “trabalha o conhecimento geográfico numa abordagem que se reduz à execução das tarefas de decodificação mecânica de símbolos, mapas e representações”. Quando inserimos neste contexto práticas significativas que vão desenvolver a relação entre o conhecimento e o estudante, como a literatura, fazemos um movimento de aproximação entre a escola e o mundo da vida. Consequentemente, fazendo com que os saberes escolares se entrelacem com os saberes da vida.

Ensinar geografia envolve muito mais que solicitar aos alunos/as que façam cópias de mapas, construam maquetes ou o roteiro de casa à escola. Para efetivar uma aprendizagem de Geografia é fundamental que as aulas tenham sentido com atividades interessantes e lúdicas, que mobilize o interesse dos alunos. (MARTINS, 2015, p. 70).

Neste sentido, é importante que o processo de ensino aprendizagem esteja munido de significados e reflexões, que seja o oposto da ideia de que o conhecimento é transmissivo. Para isso, se faz necessário um movimento que busca a aprendizagem significativa que leve à compreensão do mundo no qual o sujeito está inserido. Buscar metodologias que levem à reflexão do espaço geográfico, para o Ensino de Geografia, pode transformar este processo de aprendizagem em uma trilha do conhecimento prazerosa e atraente.

Nas literaturas podemos encontrar um caminho para um ensino que vá no sentido oposto do tradicional. Santos *et. al.*, (2017) destacam o papel da literatura em descrever paisagens e relatar historicamente períodos, fatos que são de extrema

importância ao leitor, que pode, através deste contato, conhecer diferentes cenários e culturas.

Assim, os geógrafos podem extrair, da literatura, uma grande quantidade de informações e mensagens, que, embora possam parecer subjetivas, apresentam, sob outros “olhos”, a realidade, a experiência e os significados de um lugar, estimulando e desenvolvendo o conhecimento através da sensibilidade e das representações mentais. (SANTOS *et. al.*, 2017, p.257).

A utilização da literatura enquanto um caminho metodológico nas aulas de Geografia possibilita que o estudante desenvolva sua criticidade sobre os conceitos e conteúdos geográficos, indo muito além de um ensino que busca decorar capitais e estados. Neste movimento, o estudante se aprofunda nos conceitos geográficos e em um movimento reflexivo e as aulas, de acordo com Santos *et. al.*, (2017) “tornar-se-ão mais atrativas para quem ensina e, principalmente, para quem aprende, estabelecendo-se, assim, a relação do ensino-aprendizagem.”

Sabe-se ainda que, a literatura é importante para o desenvolvimento da linguagem. Ao ser trabalhada em conjunto com o Ensino de Geografia, poderá potencializar e estimular diferentes recursos da linguagem e da imaginação. Para Santos *et. al.* (2017, p. 257) “a maneira pela qual usamos a palavra, os termos utilizados, a construção sintática também forma a consciência e ajuda a reforçar ou desmistificar certos valores”. Considerando que, a Geografia tem o papel de formação da cidadania, utilizar a literatura nas aulas de Geografia intensificam este processo de compreensão e observação do seu lugar e papel enquanto cidadão transformante do espaço geográfico.

Desta forma, compreende-se que a literatura quando utilizada em sala de aula como um apoio às práticas do professor, pode intensificar o processo de compreensão de conceitos geográficos. Proporcionando aos estudantes o desenvolvimento da criticidade e da autonomia. O papel da literatura em sala de aula pode proporcionar grandes benefícios no processo de ensino-aprendizagem, que deve ir muito além de práticas decorativas e transmissivas e proporcionar situações que oportunizem a reflexão e o entendimento da organização social e espacial do mundo.

A literatura e a Geografia, que já estiveram ocupando espaços síncronos historicamente, possuem um grande potencial de trabalho duo. As literaturas

permitem com que se visitem lugares fisicamente distantes e que se conheçam detalhes culturais e espaciais de diversos lugares. Através da imaginação e da reflexão, as obras literárias podem oferecer através de suas narrativas ricas experiência educacionais aos estudantes. Com isso, podemos estar cada vez mais próximos de uma educação que tenha sentido e faça sentir.

6 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM AS CRIANÇAS

Na busca de atender o objetivo desta pesquisa que é destacar as potências do uso da literatura infantil para a construção de conceitos geográficos na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta seção tem como propósito atender ao objetivo específico que previu a organização de uma proposta pedagógica com a utilização da história infantil “O lugar de Catarina”, criada a partir de uma pesquisa anterior de Trabalho de Conclusão de Curso (Rosinski,2021).

No Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido anteriormente, não foi previsto, por ter sido desenvolvida em momento pandêmico, o diálogo e a aproximação entre a pesquisa, a escola e as crianças. Mas, neste momento, um dos focos principais desta pesquisa é a aproximação com o universo infantil, para priorizar o contato e o diálogo com as crianças. Consideramos ainda, de extrema importância para as pesquisas educacionais o contato com o ambiente escolar, para observar, analisar e vivenciar o cotidiano escolar.

Sendo assim, neste momento da produção textual da pesquisa serão explorados os detalhes do processo da prática, a escolha da escola, da turma, as aproximações com direção, professora e estudantes, o planejamento, o cotidiano escolar, as contações e produções. Ou seja, como, quando, onde e com quem foram vivenciadas as etapas da pesquisa.

O levantamento dos dados desta pesquisa foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2022 em uma escola localizada em Blumenau/SC, Santa Catarina, em uma turma de segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O período de contato com a escola, que ocorreu entre agosto e dezembro, se passou em **cinco principais momentos**, que serão em seguida relatados.

Os dados levantados durante o período de imersão na escola, como as narrativas, os diálogos, os registros das atividades realizadas serão apresentados a seguir. Com isso, buscamos atender aos objetivos da pesquisa que tem como propósito maior destacar as potencialidades da literatura infantil para os/as estudantes dos anos iniciais à compreensão dos conceitos geográficos.

Conforme discutido anteriormente, sabe-se que a literatura infantil tem um papel importante na alfabetização das crianças e, nos anos iniciais ela pode auxiliar na compreensão de diferentes conceitos e conteúdos trabalhados, bem como, na compreensão de mundo. Sendo assim, buscamos refletir nesta pesquisa de que

maneira a Geografia pode ser trabalhada por meio das histórias infantis para potencializar a compreensão de conceitos e conteúdo geográficos dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.1 PRIMEIRO MOMENTO: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS

Como iniciar uma pesquisa in loco? Sabe-se que a aproximação entre a universidade e a escola é de extrema importância quando falamos em pesquisas em educação. Mas, sabe-se ainda que se faz importante que esta pesquisa faça sentido aos sujeitos que serão protagonistas deste processo. A escolha da escola, uma escola pública da cidade de Blumenau, Santa Catarina, se deu por uma aproximação pré-existente da pesquisadora com a escola. Nesta mesma escola, já havia sido desenvolvidas pesquisas anteriores e a unidade escolar se mostrou aberta para a proposição de diferentes atividades real acionadas a pesquisa.

Para isso, se fez necessário que antes mesmo de pensar em um roteiro sólido para a proposta de prática, fossem realizados diálogos com a equipe de gestão e coordenação e professora regente. Inicialmente este diálogo ocorreu com a direção e coordenação para expor e discutir objetivos gerais e específicos da pesquisa e entrega de uma proposta do estudo para apreciação (Apêndice A). A partir deste contato, a coordenação sugeriu a turma do segundo ano vespertino para desenvolver o que foi proposto por ter um perfil dinâmico e a professora regente estar aberta à participação em projetos que saíssem da rotina, muitas vezes engessada que encontramos em sala de aula.

Foram iniciados então os diálogos com a professora regente, que se sentiu animada com a participação de sua turma e se mostrou aberta ao diálogo e à pesquisa. Foram estabelecidos então os dias de trabalho com a turma, as quartas-feiras. Neste dia, os estudantes tinham, de acordo com a organização pedagógica da professora, uma aula de educação física, duas aulas de Geografia e uma de língua portuguesa. Sendo assim, ficou acordado que as três últimas aulas seriam voltadas aos momentos previstos na pesquisa.

Ainda nestes diálogos iniciais alinhamos em conjunto, pesquisadora, professora regente e coordenação pedagógica, às expectativas quanto à aplicação das práticas pedagógicas. Era de extrema importância para todos os envolvidos até então que estas práticas fizessem parte do planejamento da turma. Ou seja, que

elas contribuíssem para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e fosse algo construtivo e significativo à turma e não algo apenas inserido na programação da escola para ser algo “diferente” e não tivesse contexto nenhum. A prática deveria fazer parte de um todo, e assim foi desenvolvida.

Neste sentido, foi analisado quais os conteúdos e conceitos já haviam sido trabalhados com a turma, bem como quais as necessidades e dificuldades que vinham apresentando. Por ser uma turma que passou parte da etapa de alfabetização na pandemia, ainda havia estudantes que não estavam lendo e escrevendo fluentemente e este era um desafio para ser superado até o final do ano letivo.

A partir disso, foi dado início à rodada de assinatura dos termos de consentimento com todos os envolvidos na pesquisa, gestão escolar (Apêndice B), coordenação (Apêndice B), professora regente (Apêndice B), responsáveis legais (Apêndice C) e estudantes (Apêndice D). Com isso, buscamos transparência e responsabilidade ética seguindo as regulamentações do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP UDESC).

Por orientação da coordenação, a assinatura dos termos por parte dos responsáveis legais e estudantes foi recolhida durante uma entrega de boletins, em um sábado, aonde a pesquisadora pode se apresentar, ainda que de forma breve, às famílias e aos estudantes. Superamos assim um dos grandes desafios vivenciados no cotidiano da escola segundo a coordenação, o retorno de comunicados assinados pela família. Assim, o início dos trabalhos em sala pode se dar de maneira mais ágil.

Este primeiro momento, aonde dialogamos, construímos relações mais próximas com a escola, bem como conhecemos mais de perto a realidade de onde aplicaríamos a prática prevista duraram cerca de um mês. Dado estes passos mais burocráticos, passamos a uma nova etapa da pesquisa.

6.2 SEGUNDO MOMENTO: OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Este segundo momento foi dedicado ao período de observações da turma. A turma, um segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 28 estudantes matriculados, sendo 18 meninas e 10 meninos. Entre os meninos, um

estudante autista que era acompanhado pela segunda professora que orientava durante as rotinas escolares. Conforme relatado anteriormente, as aulas ocorriam no período vespertino e um dos motivos da coordenação ter pensado nesta turma para o desenvolvimento da pesquisa foi por ser inquieta e participativa.

Sendo assim, no momento em que planejamos os passos da pesquisa em conjunto com coordenação e a professora regente, foi considerado importante dedicar um período para observações e adaptação com a turma. Para isso, ficou combinado que a pesquisadora faria um período de monitoria durante as aulas de Geografia para se dedicar à observação da rotina escolar e ajudaria os estudantes com dúvidas referentes a disciplina. Desta maneira, foi possível observar quais os conteúdos já trabalhados e quais conceitos eles dominavam, bem como quais as dificuldades que apresentavam e que demandava mais atenção da professora. Este período foi de grande importância para uma adaptação da turma com a presença da pesquisadora em sala. Aos poucos os estudantes foram compreendendo o porquê da presença em sala, foram criados vínculos de afetividade e aproximação com os estudantes. Isso facilitou a interação com as crianças e oportunizou fazer contato para auxiliar nas atividades propostas pela professora regente.

Neste período de interação com a turma, todos os apontamentos foram registrados em um caderno de campo que serviu de base para organização e planejamento da prática que seria proposta para coleta de dados da pesquisa. Além das observações referentes aos conhecimentos geográficos que as crianças já dominavam e quais tinham dificuldades, foi possível perceber que a professora por vezes ficava presa à sequência de conteúdos do livro didático. Quando as práticas vivenciadas iam além do livro didático, a professora regente buscava expor conteúdos sobre a cidade de Blumenau, trabalhando interdisciplinarmente com os conteúdos de Geografia e História

Como o livro de literatura infantil que servia de base para a proposta didática tinha como objetivo discutir sobre os lugares das crianças, este período inicial de diálogo e observação foi importante por que possibilitou observar que as crianças vivenciavam o espaço de maneiras plurais e diversas. Encontrávamos na sala do segundo ano realidades e histórias de vida distintas em si. Sendo assim, antes de conversar sobre o conceito geográfico de lugar, foi importante estabelecer um diálogo sobre o conceito de espaço geográfico, destacando o que é e como podemos estar e viver nele de diferentes formas.

A respeito das observações do cotidiano escolar, que duraram cerca de 4 semanas, pode-se destacar ainda a rotatividade dos estudantes presentes e matriculados. Era comum e constante as faltas dos estudantes, o que prejudicava a rotina e o andamento das atividades em sala. Ou seja, o estudante vinha em uma semana, iniciava uma atividade ou o aprendizado de um conteúdo e na semana seguinte, quando o resto da turma finaliza, corrigia atividade ou produzia uma atividade avaliativa, este não estava presente. Fazendo com que a professora tivesse que escolher sempre entre avançar o planejamento com o restante da turma e ter que retornar ou retomar o que já foi trabalhado com os estudantes faltantes.

Também foi comum neste período a saída de estudantes matriculados a outras unidades escolares e logo em seguida, na vaga aberta, a entrada de uma nova criança ao grupo. Este fator comprometia o andamento do planejamento e ritmo da turma, pois necessitava a atenção da professora quanto as individualidades daquele estudante e sua adaptação ao grupo. A rotatividade dos estudantes na escola não foi o foco da nossa pesquisa e não foi justificado pela gestão e coordenação da escola.

A turma, que contava com crianças entre 7 e 8 anos apresentava comportamento extremamente agitado. As intervenções da professora quanto ao respeito com o próximo e o convívio em grupo eram constantes. Em conversa com a professora regente, foram destacados alguns nomes que apresentavam dificuldades para conviver com o grupo e já estavam em acompanhamento familiar e por vezes médico.

Buscamos neste momento, destacar algumas características encontradas em campo com a turma do segundo ano. Características estas que foram de extrema importância para os próximos passos da pesquisa, pois foram fundamentais na hora de decidir qual caminho trilhar a seguir. Este primeiro momento teve como análise os materiais individuais de cada estudante como livros e cadernos, mas, principalmente, o diálogo e a vivência cotidiana.

O cotidiano vivenciado neste período de contato inicial com a turma serviu para perceber que desafios seriam enfrentados muito além da Geografia escolar, mas, seria importante criar estratégias pedagógicas para interagir com as crianças e dar conta dos objetivos da pesquisa. A prática tinha que trazer sentido e fazer sentir as diferentes geografias que ali encontrávamos e só podemos observar sua real importância através deste diálogo inicial.

5.3 TERCEIRO MOMENTO: APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PESQUISA AO SEGUNDO ANO

Para o terceiro momento foi programada a apresentação das propostas da pesquisa à turma do segundo ano. Desde o início do planejamento de campo consideramos as crianças como seres atuantes em seu processo de conhecimento e previmos sua participação no planejamento. A apresentação detalhada da pesquisa foi desenvolvida durante 3 horas aula. Ao serem convidados para participar de uma pesquisa se mostraram curiosos e alertas ao compreender o que este termo significaria para seu cotidiano escolar.

Com palavras mais próximas e adequadas a linguagem infantil a pesquisadora explicou o que era um mestrado e porque esta pesquisa em específico previa esta aproximação com o ambiente escolar. Foi destacado o foco no uso da Literatura Infantil, o que teve boa receptividade pelas crianças que destacaram seus interesses pelas leituras e contaram sobre os últimos livros que haviam lido junto com a família.

Este momento de interação e diálogo com os estudantes serviu como espaço de valorização e participação das crianças bem como observar qual a compreensão que tinham sobre as aulas de Geografia. Ficou claro o desejo de ir além do livro didático e das atividades no caderno. Outro destaque foi a forma de organização das carteiras, os estudantes pediram que pudessem sentar em duplas ou pequenos grupos para que, segundo eles, pudessem interagir nos processos da prática. Este diálogo inicial reforçou o que havíamos percebido sobre o perfil da turma. Um grupo participativo e ativo na proposição das suas ideias.

6.3 QUARTO MOMENTO: CONSTRUÇÃO NO COLETIVO DO PERFIL DA TURMA

Dando sequência aos momentos vivenciados na escola, entramos no quarto momento, que durou cerca de 6 horas/aula. A partir do que foi vivenciado nas observações anteriores foi constatado uma grande diferença no modo com que cada estudando vivenciava o espaço geográfico, as crianças eram muito plurais quanto aos seus modos de vida. Considerando que o foco da prática era trabalhar com o

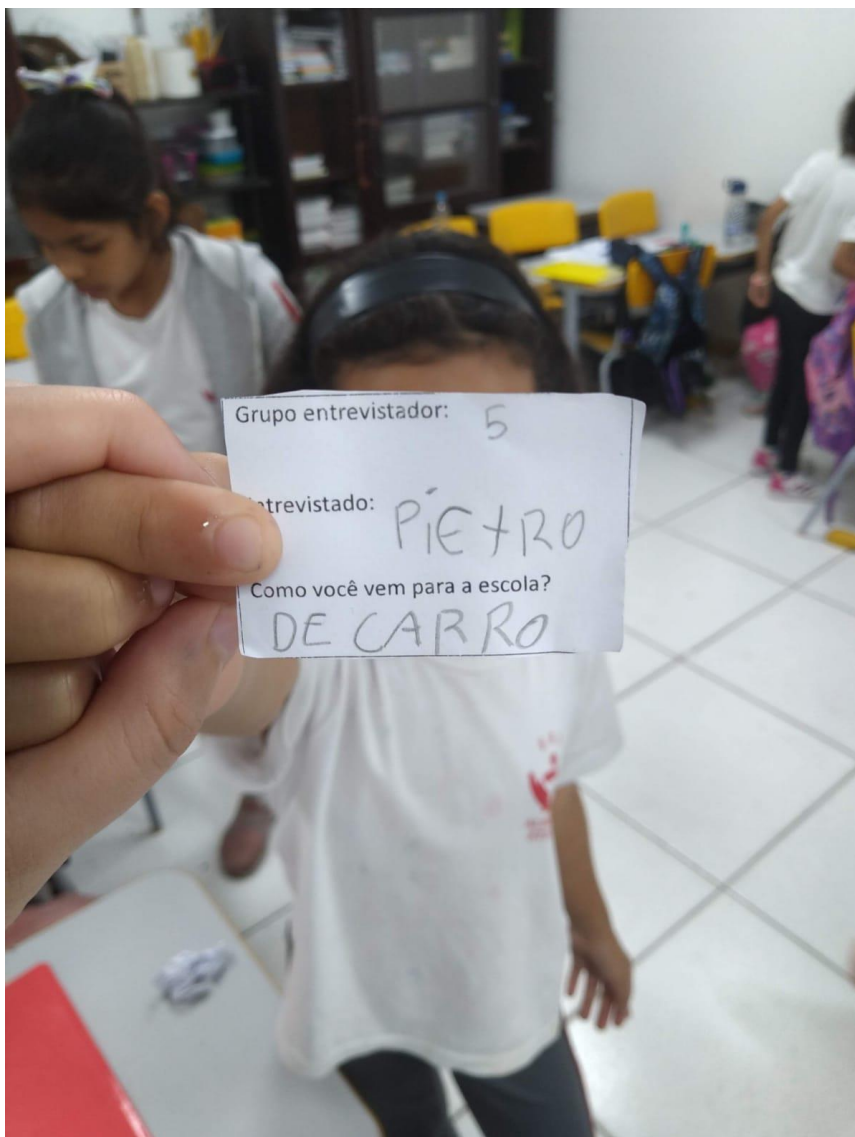
conceito de lugar enquanto espaço vivido, em conversa com a professora regente, ficou decidido que antes de iniciarmos esta conceituação, era importante organizar uma prática para destacar as diferentes maneiras de vivenciar os espaços.

Para isso, foi sugerida uma prática com a proposição de construção do perfil da turma. Este perfil, assim como nas demais práticas, teve como objetivo envolver as crianças diretamente com as atividades. Um dos anseios levantados nas conversas iniciais com a professora regente e constatado nas observações da pesquisadora, foi a dificuldade dos estudantes na leitura e interpretações de gráficos. Sendo assim, decidimos neste momento trabalhar com gráficos que seriam construídos pelos estudantes, buscando desenvolver neles esta habilidade.

A prática partiu das seguintes questões: “em que cidade você nasceu?”, “em que bairro você mora?”, “de que maneira você vem até a escola?”, “em que tipo de moradia você mora” e “em que lugar você mais gosta de ir na cidade em que mora?”. Questões estas consideradas importantes partindo do princípio que uma criança que, por exemplo, nasceu e viveu toda sua vida em Blumenau não tem as mesmas concepções do espaço do que uma criança que, por exemplo, nasceu em Belém e chegou a poucos meses na cidade. Outro exemplo é o de uma criança que faz todos os dias o trajeto casa escola de carro e a criança que faz o mesmo trajeto a pé, ambas tendem a ter uma visão e vivência diferenciada quanto a este caminho.

A turma foi dividida em pequenos grupos para trabalhar em conjunto, uma demanda trazida pelos estudantes em conversa anterior. Cada grupo ficou responsável por uma questão e deveria entrevistar todos os colegas de sala para levantar os dados da confecção do gráfico. Para isso, foram fornecidas fichas (Figura 8) que deveriam ser preenchidas com o número do grupo, o número do entrevistado e a resposta para a questão que ficou como responsabilidade do grupo. No dia em que foram propostas as entrevistas, dos 28 estudantes matriculados, apenas 17 estavam presentes.

Figura 8 - Fichas utilizadas na construção de perfil da turma



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Apesar de possuir um perfil agitado, a turma se manteve interessada e envolvida com as tarefas desde o princípio da prática por ter a oportunidade de poder desenvolver este trabalho em conjunto, bem como, por ter a liberdade de andar livremente pelo espaço da sala para entrevistar os demais colegas (Figura 9). Foi destacada em conversa inicial como as respostas e a compilação destes dados eram importantes para podermos ilustrar como cada estudante da sala via e vivenciava o espaço geográfico de maneira diferente e, com isso, as crianças demonstravam se sentir valorizadas no processo de ensino aprendizagem.

Figura 9 - Entrevistas entre os colegas de sala



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Após a coleta de dados, cada grupo focou sua atenção na construção de um cartaz com o resultado da pesquisa. Foi necessária uma breve explicação de como montariam os gráficos e o cartaz. Destacando detalhes que, para nós, podem parecer simples, como de que maneira escrever um título, que seria a questão do grupo (Figura 10). Para a montagem dos gráficos foi solicitado que separassem as fichas em pequenas pilhas agrupando cada resposta que foi similar. Por exemplo, na questão “em que cidade você nasceu?”, que juntassem todas as respostas “Blumenau” e assim por diante.

Figura 10 - Construção dos cartazes aonde seriam desenvolvidos os gráficos com os resultados do perfil da turma



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Em seguida, foi solicitado que contassem quantas respostas diferentes obtiveram, deixando claro que essas seriam a quantidade de colunas que seus gráficos teriam. Com o auxílio de papéis coloridos, os estudantes selecionaram uma cor para cada resposta diferente que obtiveram e foram orientados a, em cada resposta referente à aquela cor, cortar um quadrado (Figura 11).

Figura 11 - Construção dos cartazes, montagem e construção dos gráficos



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Com o auxílio das professoras e da pesquisadora os estudantes foram montando os gráficos, colocando os quadrados recortados e obtendo as colunas com as respostas (Figura 12).

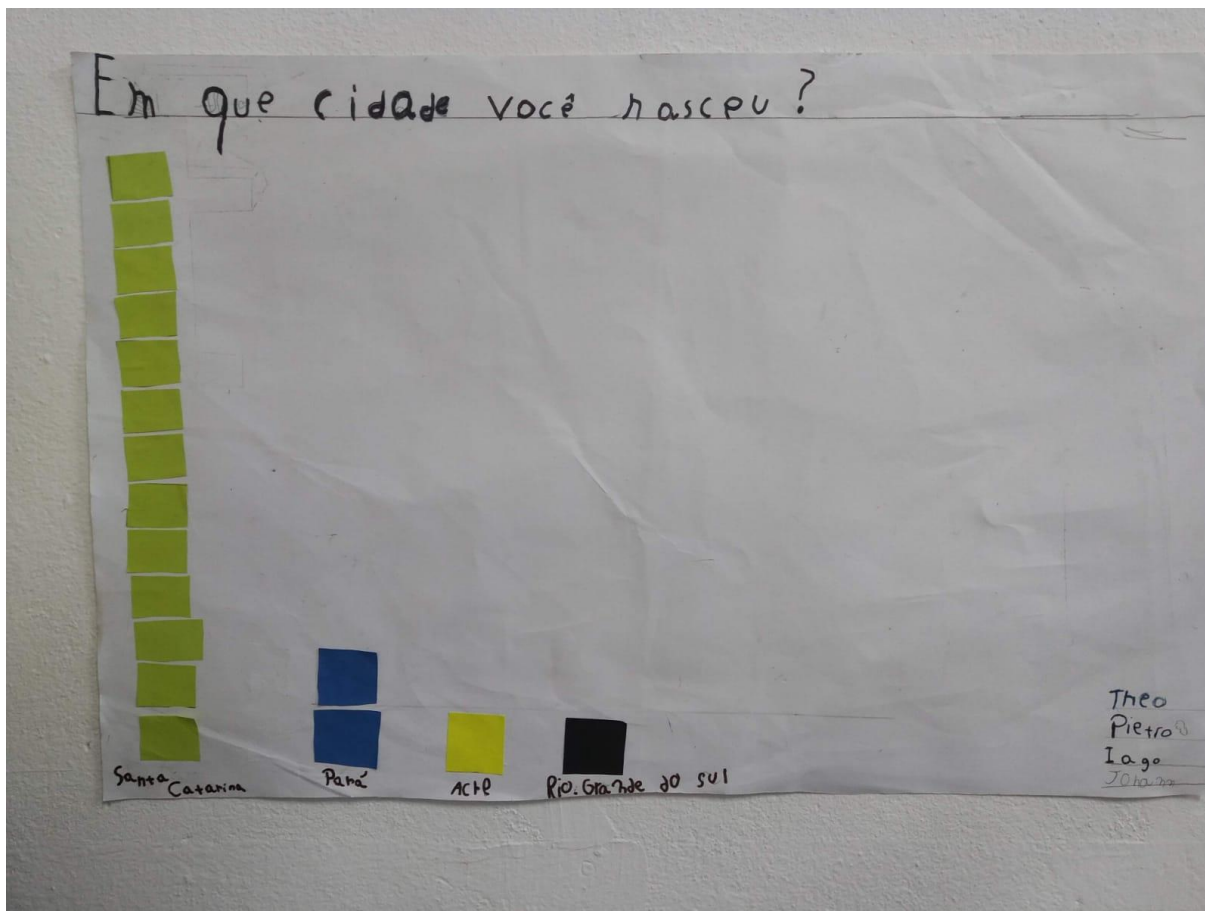
Figura 12 - Produção de cartazes resultando no perfil das crianças



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Chegamos assim ao resultado final do levantamento quanto ao perfil da turma do segundo ano. O primeiro grupo, responsável pela questão “em que cidade você nasceu?” obteve 13 respostas “Santa Catarina”, 2 respostas “Pará”, 1 resposta “Acre” e 1 resposta “Rio Grande do Sul” (Figura 13). A análise das respostas demonstra que a turma ainda não tem clara as noções territoriais de cidade e estado, pois as respostas destacam o nome do estado no lugar da cidade aonde nasceram. Outra questão a ser ressaltada é o fato de que apesar de a maioria ter nascido em Santa Catarina, muitas famílias são oriundas de outros estados.

Figura 13 - “Em que cidade você nasceu?”



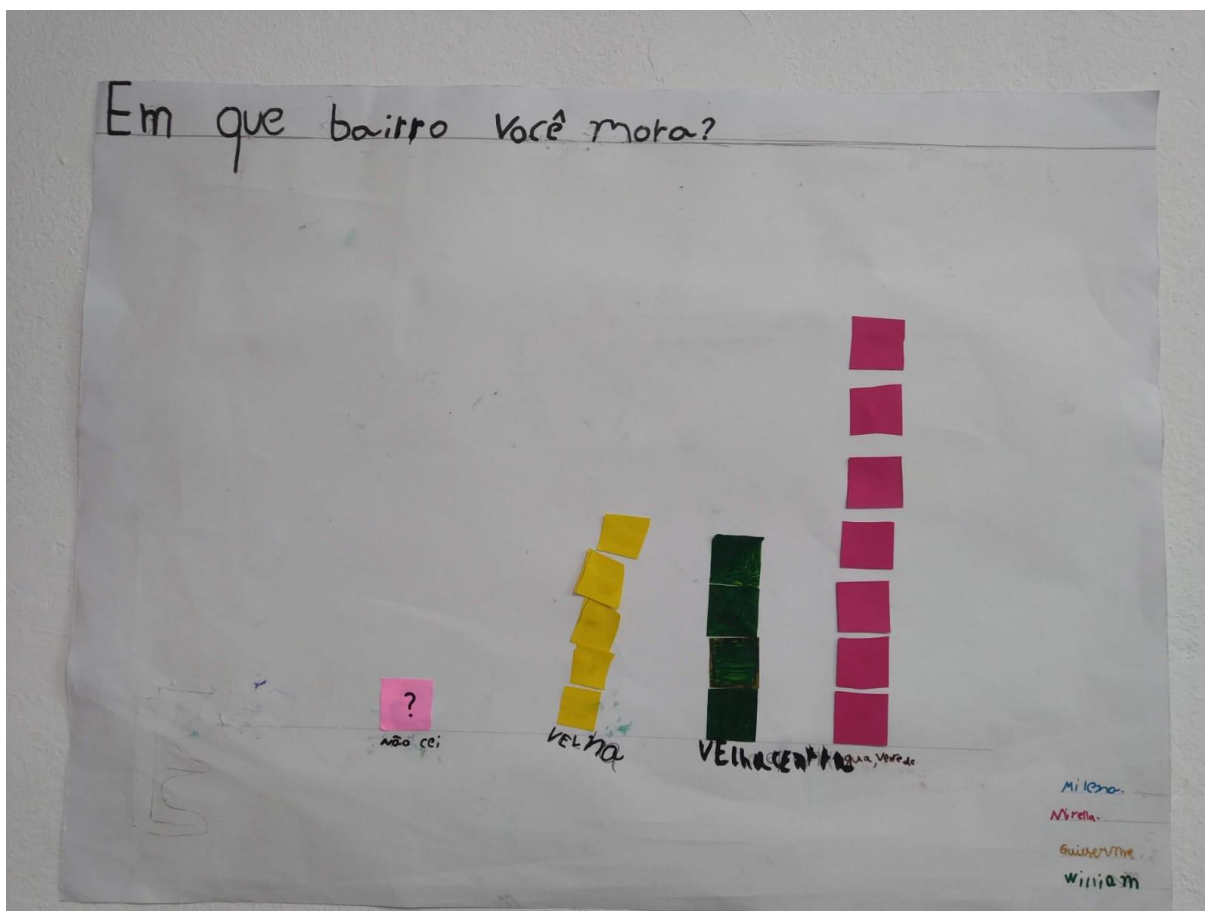
Fonte: Arquivo Autora, 2022.

Como discorrido anteriormente, a questão “Em que cidade você nasceu” surgiu da demanda de compreender qual a vivência dos estudantes com a cidade em que moram atualmente, Blumenau. Partindo da perspectiva de que uma criança que nasceu e viveu durante toda sua vida em Blumenau tem uma interação diferenciada com o espaço em que habita quando comparada a uma criança que chegou a pouco tempo na cidade.

O grupo 2 ficou responsável pela questão “em que bairro você mora?” e obteve como resposta: 7 “Água Verde”, 5 “Velha”, 4 “Velha Central” e 1 “Não sei” (Figura 14). Apesar de ao serem questionados sobre sua cidade de nascimento não terem respondido com a cidade e sim com o estado, ao serem questionados sobre seu bairro, apenas um estudante não soube responder.

Figura 15– “Em que bairro você mora?”

Figura 14 – “Em que bairro você mora?”

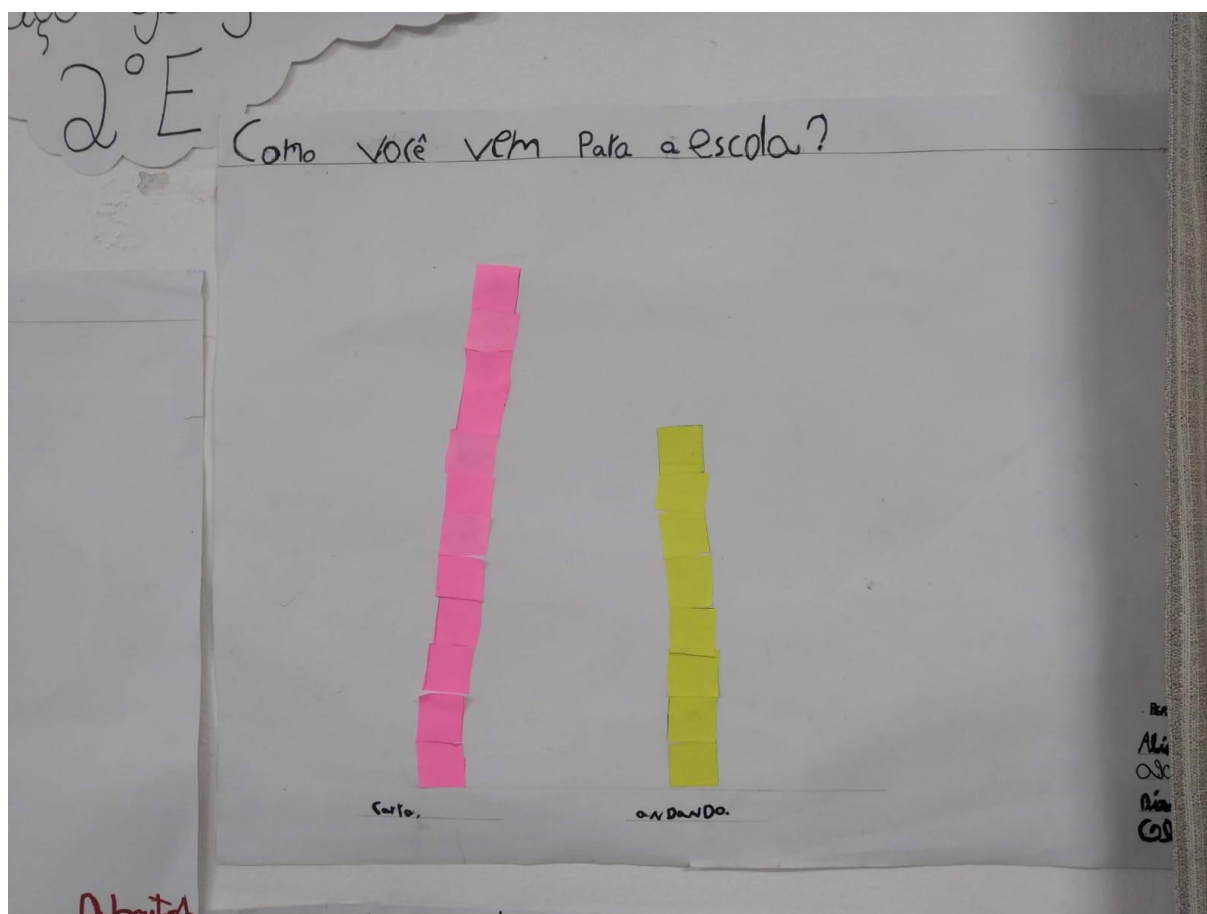


Fonte: Arquivo Autora, 2022.

A escola em que a pesquisa foi realizada fica localizada no bairro Velha, sendo assim, boa parte dos estudantes vem de bairros próximos ao da escola. Com isso, pode-se afirmar que mais da metade dos estudantes realizam um deslocamento maior ao vir para a escola. A questão “em que bairro você mora” foi pensada na perspectiva de compreender se o lugar em que a criança vive fica restrito ao mesmo bairro em que a escola está localizada ou se a porção do espaço geográfico que está vivência perpassa este limite.

Dando sequência, o grupo 3, responsável pela questão “de que maneira você vem até a escola?”, obteve apenas duas respostas, carro, com 12 respostas e andando com 8 respostas (Figura 15). Este gráfico apresentou 20 respostas, sendo que haviam apenas 17 estudantes presentes no dia. Mas, o maior número de respostas quanto ao deslocamento de carro era esperado considerando que parte dos estudantes não mora no mesmo bairro em que a escola está situada.

Figura 15 – “de que maneira você vem até a escola?”



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

A pergunta “como vem para a escola” foi pensada na perspectiva de que um estudante que vem de carro não irá vivenciar o espaço da mesma maneira que o estudante que vem andando, por exemplo. O mesmo se aplica, em um simples exemplo, quando fazemos um trajeto andando ou de carro, as experiências sensitivas variam conforme passamos pelos ambientes, ao andar notaremos as calçadas, ao fazer o mesmo trajeto de carro, as ruas. Em diálogos posteriores com os estudantes que foram destacados no caderno de campo da pesquisadora, parte dos estudantes que mora em bairros diferentes dos das escolas e faz o trajeto de carro destacou que vem ou oferecem carona a outros vizinhos.

O quarto grupo ficou responsável pela questão “em que tipo de moradia você mora”, aplicando à questão aos demais colegas de sala. Foram coletadas as seguintes respostas: 13 “casa”, 2 “prédio” e 3 “apartamento”. (Figura 16)

Figura 16 – “em que tipo de moradia você mora?”



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

A questão acerca do tipo de moradia foi uma demanda dos próprios estudantes, que destacaram em nossa conversa inicial, quando conversamos brevemente sobre espaço geográfico e como cada um vive. As crianças trouxeram como exemplo os tipos de moradia para indicar se moram em casa ou em apartamento. Destacaram que em algumas casas existe terreno para poderem brincar e já no apartamento não conseguem correr e pular pelo espaço ser menor. Sendo assim, trouxemos este questionamento levantado pelos estudantes para valorizar as suas ideias e conhecimentos prévios.

Por fim, o quinto grupo ficou responsável pela questão “em que lugar você mais gosta de ir na cidade em que mora?”. Este foi o gráfico que obteve maior

diversidade de respostas, considerando as pluralidades e gostos pessoais dos envolvidos na pesquisa. As respostas foram: 5 “Ramiro”, 3 “shopping”, 2 “casa”, 1 “praça”, 1 “mercado” e 1 “casa da vó” (Figura 17).

Figura 17 – “em que lugar você mais gosta de ir na cidade em que mora?”



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

A questão surgiu com o propósito de compreender por quais lugares da cidade as crianças criam/manifestam suas vivências. Ao saírem dos seus bairros para irem até o shopping, visitar as praças ou outros lugares, as crianças realizam determinado trajeto. Isso contribui para que tenham noções de localização na cidade onde moram. O “Ramiro” que obteve maior parte das respostas é um parque municipal que fica no mesmo bairro em que está localizada a escola, ainda que pouco distante.

Ao trabalhar com o conceito de lugar, partimos da concepção de que cada criança tem concepções diferentes sobre o espaço geográfico que habita,

criando relações e experimentações diferentes, fazendo com que o seu lugar seja algo único. Com este perfil feito em conjunto com as crianças, é possível compreender as pluralidades existentes entre os estudantes e considerá-las no momento de análise das etapas de pesquisa que seguem nas próximas subseções.

Este quarto momento da prática de construção no coletivo do perfil da turma possibilitou trabalhar no desenvolvimento da habilidade de leitura e desenvolvimento de gráficos, que era uma das fragilidades apresentada pela turma. Os dados que foram materializados pelos gráficos demonstraram à turma a maneira plural como vivenciam o espaço geográfico e os diferentes perfis entre os estudantes.

6.4 QUINTO MOMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E “O LUGAR DE CATARINA”

Feitas as aproximações iniciais com a escola, com a professora regente e os estudantes, bem como, desenvolvido o levantamento do perfil da turma, seguimos com os momentos de práticas que foram programados. O quinto momento vivenciado com a turma do segundo ano foi a contação da história “O lugar de Catarina” (Figura 18).

Figura 18 - Capa da literatura “O lugar de Catarina”.



Fonte: Arquivo Autora, 2022.

A organização desta subseção conta com a exposição da história e seus porquês. As motivações que inspiraram a sua criação, a escolha da temática que esta retrata e o que trouxe ela para esta pesquisa. Expondo assim, os contextos motores para o desenvolvimento da pesquisa que nos trouxe até aqui, bem como, os detalhes que foram minimamente pensados para que a literatura potencializasse o estudo do conceito geográfico de lugar com uma linguagem voltada para o público infantil bem como com um enredo que valoriza e estimula a imaginação e o processo de aprendizagem,

Na sequência, serão relatados os momentos vivenciados com a contação da história e os estudantes. Descrevendo as reações e diálogos que houveram entre a pesquisadora e as crianças durante a exposição da obra.

6.4.1 A história

“O lugar de Catarina” é uma literatura voltada ao público infantil. A narrativa foi desenvolvida durante a do Trabalho de Conclusão de Curso desta pesquisadora²⁷. Busca-se neste momento, expor as motivações e acontecimentos que justificaram sua escrita. Ainda neste momento, propomos fazer a apresentação da literatura, narrando os detalhes nela encontrado e o que estes buscam passar ao público alvo.

Para descrevermos a gênese desta literatura foi preciso voltar a alguns acontecimentos vivenciados ainda em minha graduação em Licenciatura em Geografia. Durante a graduação, tive a oportunidade de trabalhar em diversos momentos com os Anos Iniciais enquanto bolsista de pesquisa, ensino e extensão. Por gostar da infância e ter facilidade com as crianças de alguma forma sempre buscava trabalhar com este público.

Em uma dessas vivências trabalhei com a Literatura Infantil e o Ensino de Geografia e, a partir de então essa aproximação, foi dada sequência às pesquisas com estes temas. Ainda nestas vivências foi possível observar as dificuldades das crianças em compreender e se colocar dentro do conceito geográfico de lugar. De alguma maneira, o conceito de lugar, um dos mais significantes quando falamos em Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, pois ele estimula as crianças na compreensão do ser cidadã que pertence ao Espaço Geográfico, não de simples entendimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir disso, surgiu a ideia de criação de “O Lugar de Catarina”. A narrativa foi desenvolvida para fomentar um diálogo mais próximo entre o conceito de Lugar e as crianças, por meio da valorização da imaginação infantil e uma linguagem adaptada às crianças e a história. Considerando que o conceito de lugar se faz primordial para o desenvolvido do pensamento geográfico infantil, pois é através da sua compreensão que a criança percebe que pertence a um determinado espaço geográfico onde cria laços e desenvolve suas relações.

Com isso, foi possível destacar alguns elementos importantes na construção da história. Catarina, a personagem principal da literatura “O lugar de Catarina”, foi pensada de modo que representasse os/as estudantes dos anos iniciais do ensino

²⁷ Rosinski, 2021.

fundamental das escolas públicas, ou seja, nas ilustrações e momentos do seu cotidiano tentamos representar uma criança com características e vivências brasileiras, buscando proximidade com as crianças que ocupam os espaços aonde este livro busca chegar, as escolas públicas.

Outro ponto de destaque na história é a personagem coadjuvante, a avó de Catarina. Durante a narrativa, fica evidente que a personagem mora com a avó e esta é a principal responsável pela menina. Destaca-se uma das cenas onde Catarina busca apoio emocional e é a avó que lhe acolhe. A avó ocupando o papel de principal responsável pela criança foi pensado buscando a representação da estruturação familiar que é a realidade de muitas crianças.

A narrativa traz ainda como característica a área urbana, explorando elementos de uma comunidade com crianças brincando nas ruas, o diálogo entre vizinhos, a escola do bairro e a praça. Buscando assim representar que as sensações vividas fazem parte dos lugares no qual as crianças estão inseridas e estas são construtoras e modificadora da realidade.

Podemos assim afirmar que as motivações que levaram à construção desta narrativa, buscam um caminho para que o Ensino de Geografia tenha proximidade com as crianças. Ela traz em sua exposição conceitos e contextos importantes para a alfabetização geográfica. , A história teve como objetivo maior a aproximação entre a Geografia e os estudantes dos Anos Iniciais.

6.4.2 A contação

Iniciamos então o primeiro contato entre a turma do segundo ano e o livro “O lugar de Catarina”. Para poder transcrever os detalhes deste momento foi utilizado, com consentimento das crianças e da professora regente um gravador de áudio. Durante o detalhamento deste momento vivido, que será feito nesta subseção, faremos algumas transcrições de falas das crianças, mas, não as identificando para preservar sua identidade, ainda que autorizada a participação na pesquisa.

Buscando uma melhor visualização da turma para a história e um diálogo aberto entre todos os envolvidos na pesquisa reorganizamos as carteiras em meia lua. Ampliando a visão das crianças que poderiam observar a pesquisadora que faria a contação da história e conduziria o diálogo entre os estudantes. Com isso, buscamos valorizar cada criança, que poderia ser observada e ouvida durante sua

livre participação. Utilizamos como material de apoio o projetor. Nele, projetamos através de slides a história em um tamanho de fácil visualização a todos.

Iniciamos então a projeção pela capa do livro (Figura 18). Neste momento os estudantes foram instigados a observar e analisar os elementos que a compõe. Reconhecendo o título, o nome da autora e o nome do ilustrador. A pesquisadora a todo momento fazia questionamentos para estimular a observação das crianças. “Qual o título deste livro?” Fazendo assim com que os próprios estudantes fizessem a decodificação dos elementos. Rapidamente as crianças reconheceram que o título era “O lugar de Catarina”.

Seguindo pela questão “quem é a autora?” E ainda “o que é uma autora? Importante lembrar que a turma ainda estava em processo de alfabetização e palavras mais complexas podem não fazer parte de seu vocabulário. Sendo assim, explicamos e contribuimos para a ampliação do seu vocabulário esclarecendo o que é uma autora. Assim, os estudantes reconheceram a autora “Gabrielle Luana Rosinski”. Foram questionados então se conheciam a autora e ficaram intrigados com a questão: “como eu poderia conhecer a autora de um livro? ”. A pesquisadora expos então ser a autora do livro: “Eu sou a autora, eu que escrevi este livro” e recebeu comentários como “Não entendi, como assim?” “O quê?”.

“Eu escrevi esta história e vou contar ela para vocês hoje” destacou a pesquisadora que foi mais uma vez questionada: “Mas então seu nome todo é esse?” Seguido do comentário “Ah, é por isso que eu achei que não conhecia essa pessoa, eu só te conheço por Prof. Gabi”. Iniciou-se então uma discussão sobre como cada um tem um nome completo, “O nome do Aluno X, por exemplo, não é só Aluno X, ele se chama Aluno X Y Z, mas aqui na sala chamamos ele só de Aluno X. É por isso que vocês me conhecem como a professora Gabi, mas, meu nome completo é Gabrielle Luana Rosinski” explicou a pesquisadora.

Ainda nestas reflexões iniciais discutimos o que é um ilustrador e a importância do seu trabalho para as histórias de literatura infantil. Os estudantes reconheceram o nome do ilustrador, Bruno Bachmann²⁸ e começaram a explorar os elementos contidos na ilustração da capa. “Não entendi o porquê o título é “O lugar de Catarina”, mas na capa não tem o desenho de lugar nenhum” destacou um

²⁸ Dizer que é esta pessoasua formação, etc...

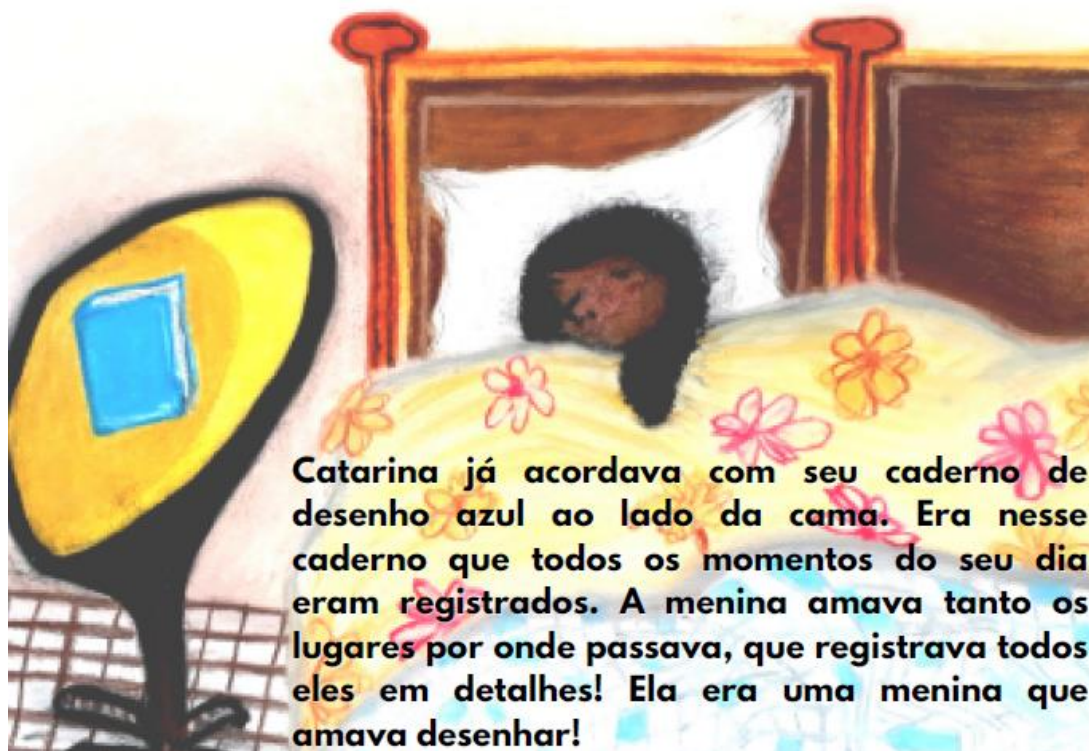
estudante seguido de “É verdade, o que este caderno tem a ver” citado por outro estudante.

Podemos com estes comentários observar o surgimento do interesse das crianças com a narrativa que seria em seguida contada. Em tempos de informações rápidas e prazerosas por meio de aplicativos de celular levar as crianças à indagação e análise bem como criar nela uma expectativa do que está por mim em uma narrativa é um êxito.

Na sequência, a pesquisadora questionou aos estudantes “Sobre o que eles imaginavam que se tratava a história considerando os elementos da capa?” O objetivo foi o de criar uma narrativa para aquela ilustração e título inicial. Diferentes diálogos surgiram: “Sobre ela fazer a leitura tomando café por que tem uma xícara de café ali”, “O lugar de Catarina deve ser sobre algum lugar da casa dela que ela deita e escreve nesse caderno”, “A gente vai saber na história qual é o lugar dela”, “Os livros fazem lembrar da vida dela”, “Será que o nome da personagem é Catarina e ela vai para biblioteca viajar para outros lugares?” Estes foram alguns questionamentos que surgiram.

“Vamos descobrir juntos?” Convidou a pesquisadora, dando assim, início à contação da história. Todos os dias, ao acordar, Catarina pegava seu caderno de desenho azul, que ficava na mesa de cabeceira ao lado de sua cama e ia até a cozinha de sua casa. (Figura 19). “Prof prof!!!”, indagou um estudante, “nós achávamos que era um livro, mas na verdade é um caderno de desenho” reconheceram de prontidão. “Tipo um diário de fazer desenho” completou o colega.

Figura 19 - Catarina em seu quarto com o caderno azul ao lado

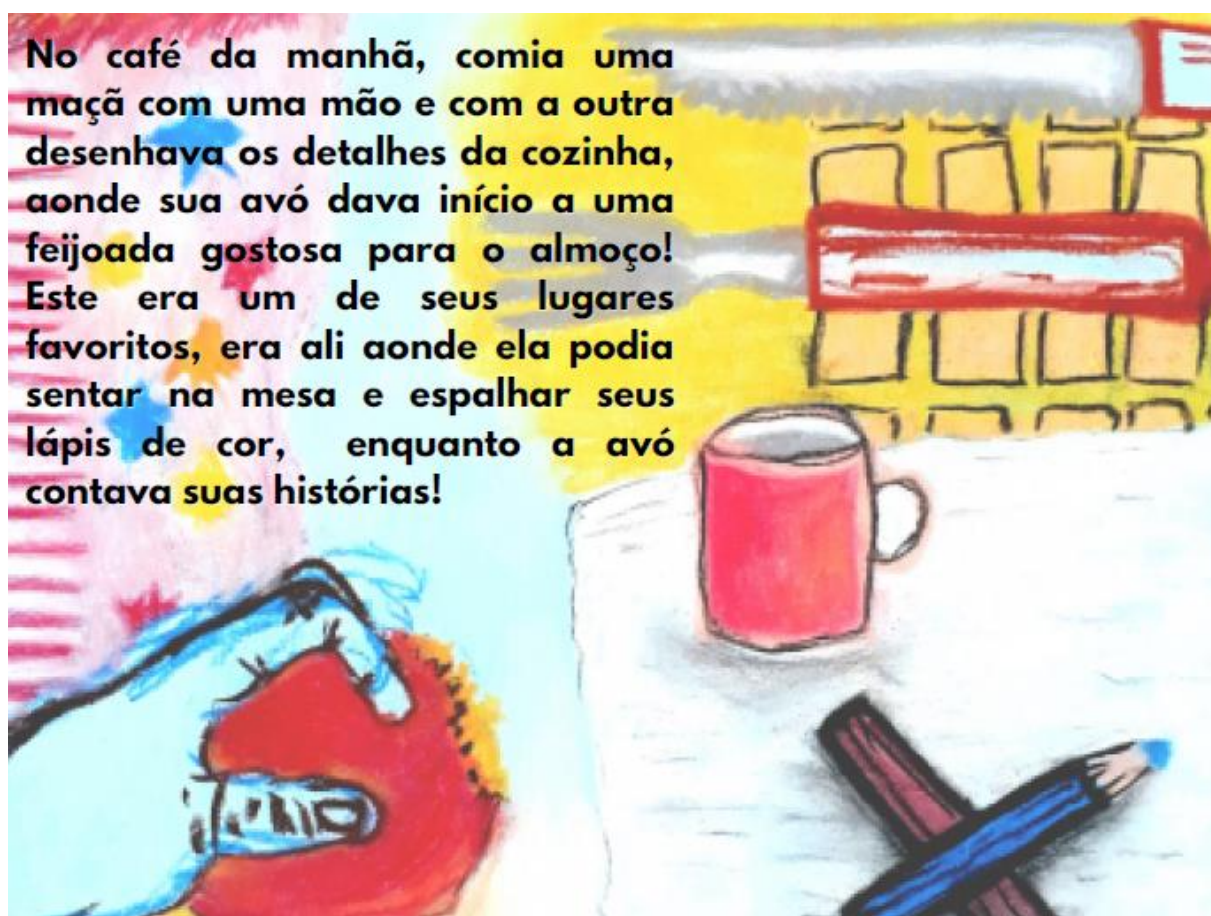


Catarina já acordava com seu caderno de desenho azul ao lado da cama. Era nesse caderno que todos os momentos do seu dia eram registrados. A menina amava tanto os lugares por onde passava, que registrava todos eles em detalhes! Ela era uma menina que amava desenhar!

Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

A avó estava a sua espera enquanto preparava o café e já dava início ao almoço. Enquanto isso, Catarina pegava seus lápis de cor, espalhava pela mesa e começava a desenhar enquanto tomava seu café da manhã. Para ela, esse momento era muito prazeroso, pois lá podia espalhar seus lápis e iniciar seus desenhos, enquanto tomava seu café da manhã. Catarina começava seu dia representando os detalhes que encontrava na cozinha em seu caderno. (Figura 20) “Quem aqui gosta de feijoada?” Perguntou a pesquisadora que foi rapidamente respondida pelo coro “EU!” formado pelas crianças. “Feijoada é tipo feijão, mas muito feijão junto né professora?” Destacou um dos estudantes.

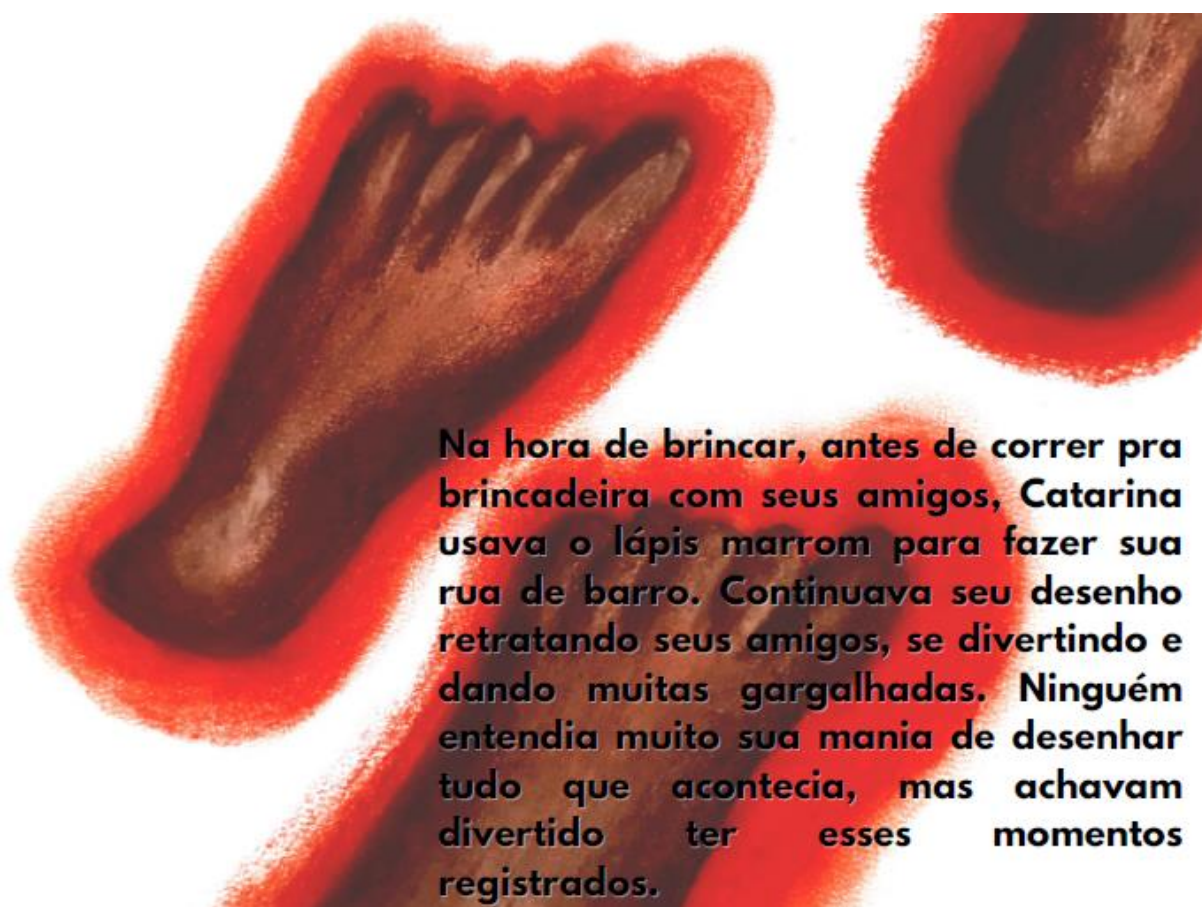
Figura 20 - Catarina desenhando na cozinha



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

Na página seguinte, encontramos o retrato de uma comunidade que, apesar de estar inserida em uma cidade urbana, apresenta a característica do brincar na rua. Em meio a estas brincadeiras Catarina registrava em seu caderno o que ali na rua acontecia. Os amigos por vezes achavam uma atitude estranha mas viram nos desenhos que a menina produzia uma forma de registro daqueles momentos. (Figura 21).” Como era a rua que ela morava” perguntou à turma a pesquisadora, “de barro!”, responderam as crianças. “Tem alguém aqui que mora em uma rua de barro?”, seguiu questionando a pesquisadora, “eu moro” destacou uma das crianças, “eu morava agora eu não moro mais” ressaltou outra, “o que é uma rua de barro?” questionou outra.

Figura 21– Registros de Catarina sobre as brincadeiras na rua



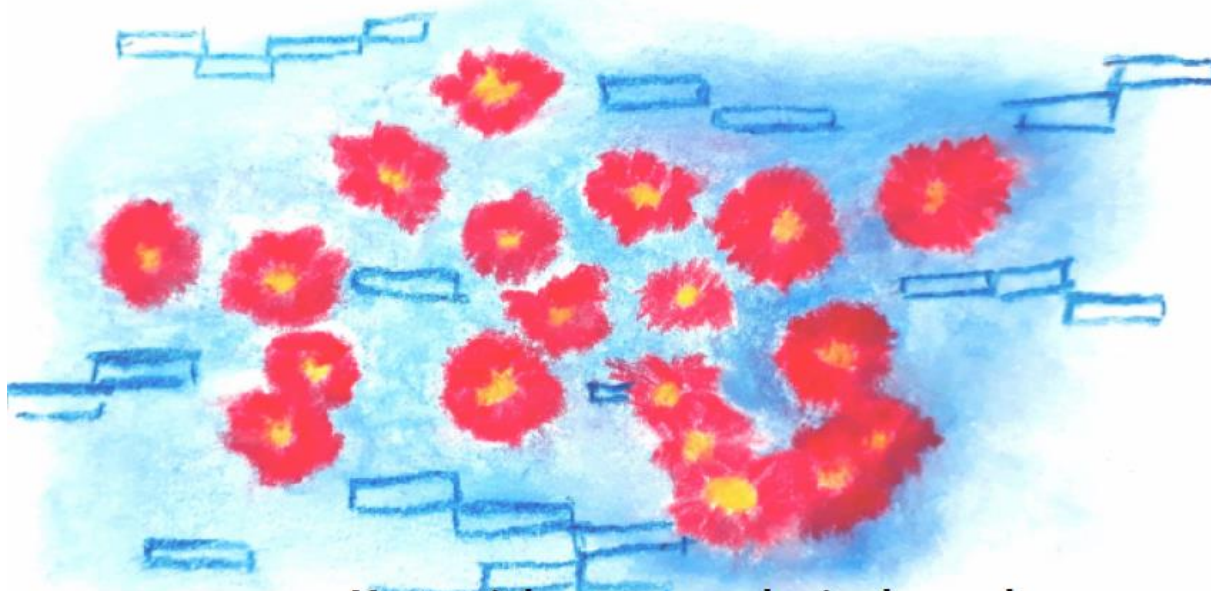
Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

“Uma rua de barro é uma rua que não tem asfalto” destacou a professora regenete da turma. “Existem vários tipos de rua”, seguiu dialogando com a turma a pesquisadora, “existe rua que é de asfalto, rua que é calçada com pedras como é a rua aqui da escola e existem ruas que ainda não tem nenhum calçamento, que são de barro”. “Eu não sei como é minha rua” destacou uma das crianças, “quem não sabe como é sua rua, hoje quando chegar em casa pode reparar e pedir ajuda para quem mora com vocês para identificar” indicou a pesquisadora.

No caminho que fazia de sua casa até a escola a personagem Catarina observava os elementos e cores que encontrava e registrava em seu caderno. O destaque se dava para as flores rosas sob o muro azul da vizinha que tinham como resultado um lindo contraste. (Figura 22) “Vocês repararam como ela também vai a escola? Igual a vocês! No caminho da casa de vocês até a escola o que mais chama a atenção de vocês?” indagou a pesquisadora. “Uma casa cheia de cachorros

caramelo!” respondeu rápido um dos estudantes, “eu passo por uma árvore bem grande” contibuiu outro.

Figura 22 – Registros da casa de dona Maria, vizinha de Catarina



No caminho para escola, ia descendo a rua a menina Catarina e seu caderno azul! Ahhhh, as flores vermelhas da casa azul da dona Maria, faziam para ela um contraste deslumbrante! Lá ia Catarina, com seus caderno registrando tamanha beleza.

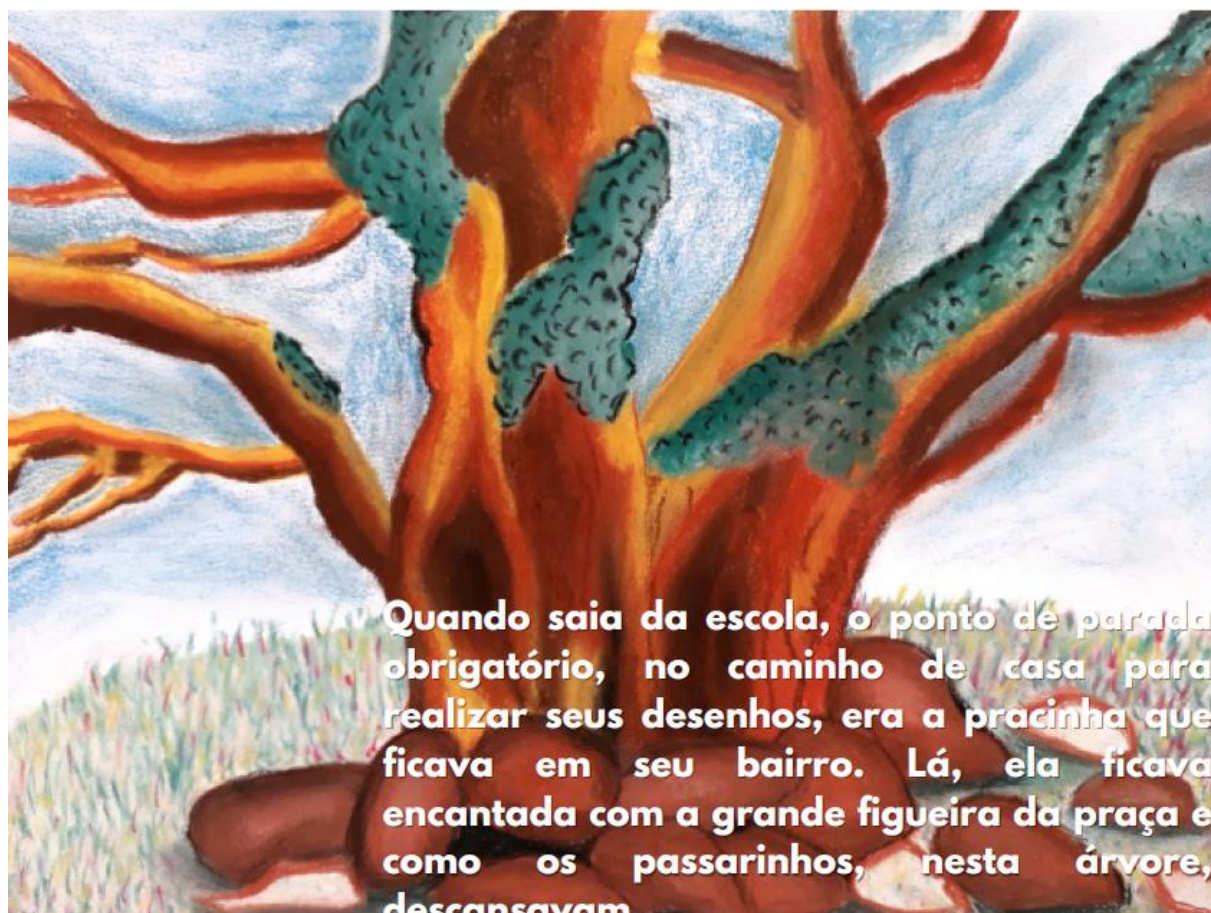
Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

“Como será que a Catarina ia para a escola”? Seguiu questionando a pesquisadora, seguida de uma pronta resposta de uma das crianças: “Não tem como saber não está escrito”. Na sequência, surgiu a sugestão “nós podemos descobrir usando a imaginação prof!”. Logo em seguida se iniciou um debate na sala, as crianças imaginavam de que maneira a menina fazia seu deslocamento até a escola e expuseram as justificativas que levarem até sua escolha.

Dando sequência à história chegamos ao retorno de Catarina para casa. Quando fazia o caminho de volta para casa a menina passava por uma praça que em seu centro exibia uma linda figueira cheia de passaros. Ela observava e é claro, desenhava este lindo movimento da natureza. (Figura 23). “O que é uma figueira?” Indagou um dos estudantes “observem bem a imagem do livro, o que vocês acham

que é?”, respondeu a pesquisadora, “ahhh é a árvore que está desenhada” respondeu o estudante. “Isso mesmo! Figueira é a espécie da árvore, existem vários tipos de árvores diferentes pelo mundo, nós nomeamos elas para que possamos reconhecer e estudar elas com maior facilidade” destacou a pesquisadora.

Figura 23 - Grande figueira da praça do bairro de Catarina



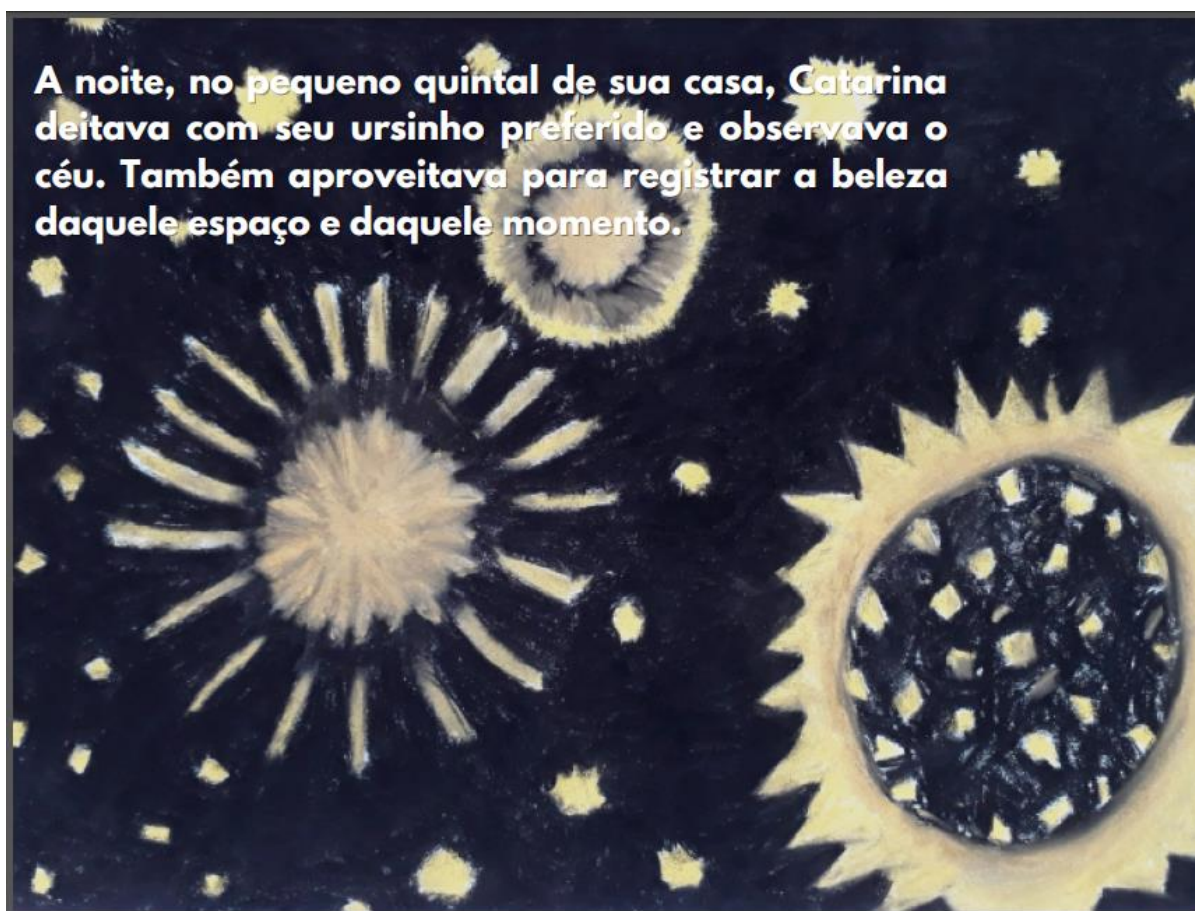
Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

“Prof eu conheço um time que tem o nome parecido com o dessa árvore, o Figueirense” destacou uma das crianças. A pesquisadora contou rapidamente à turma que existe no centro da cidade de Florianópolis uma grande árvore, uma Figueira, como a da história. E, próximo a 1920 o time Figueirense surgiu no bairro, hoje intitulado de centro. Mas, o bairro possuía na época o nome de Figueira por causa da árvore lá encontrada. Sendo assim, o nome do time tem sim ligação com o nome da árvore.

Continuando a leitura da história, chegamos à parte em que o dia escuresse e Catarina deita com seu urso em seu quintal para observar as estrelas. (Figura 24)

“Vocês já deitaram a noite no quintal para observar o céu?” perguntou a pesquisadora aos estudantes. “Eu vejo pela minha janela mas nem sempre da para ver as estrelas”, respondeu uma das crianças. “Porque será que existem dias que conseguimos observar as estrelas e existem dias que não conseguimos ver?” seguiu questionando a pesquisadora. “Porque tem dias que tem muitas nuvens e elas acabam tampando” destacou um dos estudantes.

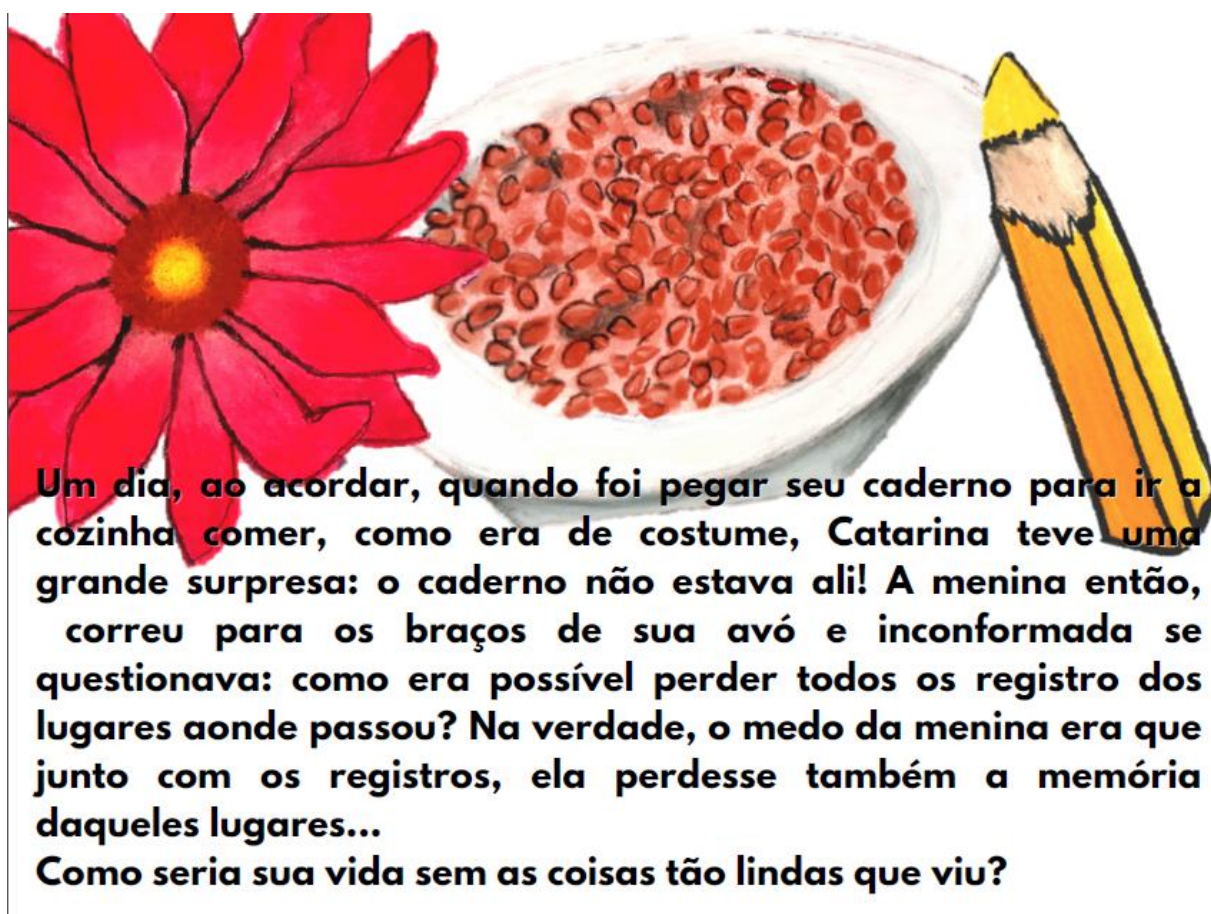
Figura 24 – O céu visto do quintal de Catarina



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

Em um certo dia, ao acordar e procurar seu caderno, Catarina não o achou. Com uma grande tristeza a menina procurou o colo de sua avó para compartilhar sua maior preocupação: não lembrar os lugares que havia no caderno registrado. Sua maior tristeza não era em perder o caderno, mas sim de não conseguir relembrar dos lugares, momentos e sensações que havia registrado por meio dos seus desenhos. (Figura 25)

Figura 25 – Catarina perdeu seu caderno e temia perder a memória dos lugares registrados



Fonte: Gabrielle Luana Rosinski (2021)

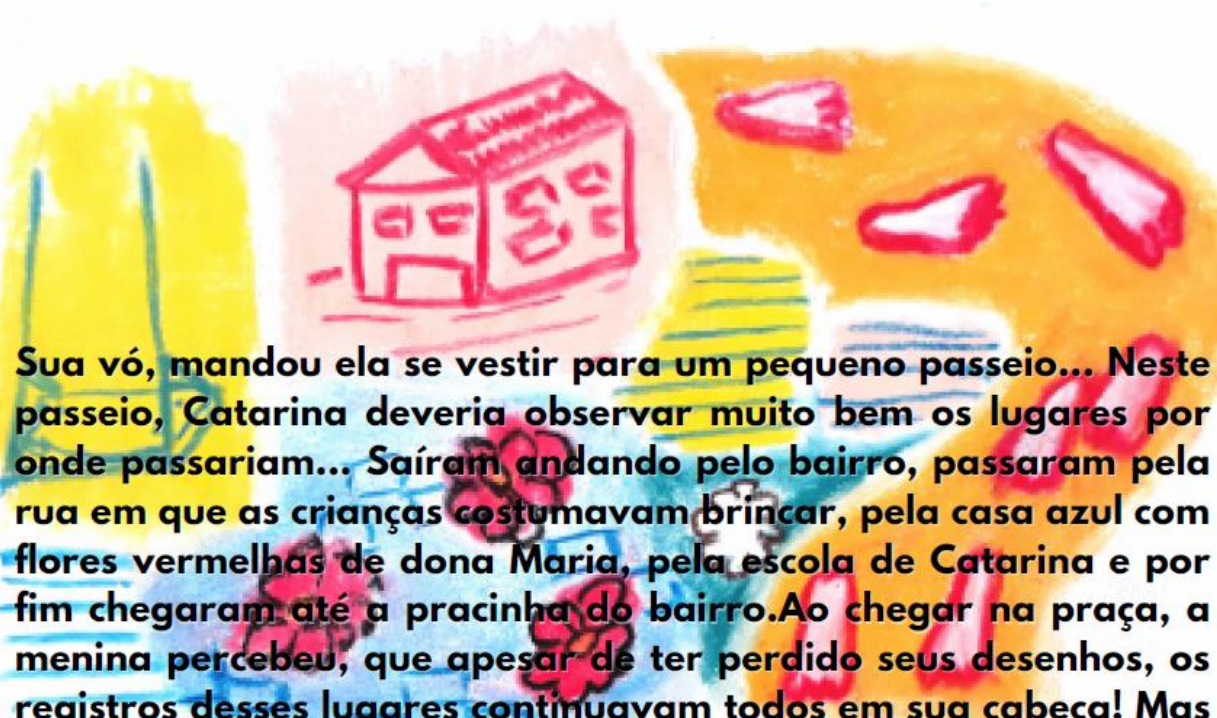
“Qual era a primeira coisa que a Catarina fazia quando acordava?” Perguntou a pesquisadora que prontamente recebeu da turma a resposta “ela desenhava! ”. “Será que ela demorou muito para perceber que havia perdido o caderno?” Perguntou novamente à turma. “Não, ela deve ter percebido bem rápido, o caderno ficava na mesa do lado dela, então ela deve ter aberto o olho e visto” respondeu um dos estudantes.

“Já sei porque ela ficou tão triste prof” destacou um dos estudantes, “ela tinha medo de esquecer da vida dela” completou. “E será que se ela perdesse o caderno ela iria realmente esquecer de tudo?” Questionou então a pesquisadora, que prontamente recebeu como resposta um “NÃO” bem alto da turma. “Ela não iria esquecer por que o que vivemos e sentimos está guardado sempre onde?” Seguiu perguntando à turma. “No coração!” Responderam as crianças em coro. “E também na memória, na cabeça!” Completou um dos estudantes.

“Eu nunca esqueci a casa da minha avó lá no Pará” expos uma das estudantes, abrindo assim um diálogo entre a turma aonde boa parte dos estudantes relataram algum lugar e/ou experiência que viveram e não esqueceram. “Vamos ver o que vai acontecer na história? Se ela vai esquecer?” convidou a pesquisadora.

A avó de Catarina propôs a menina um passeio, que não fez à Catarina muito sentido naquele momento. Mesmo sem muito entender o que a avó estava tentando, as duas saíram pelo bairro e passaram pelos lugares que a menina costumava desenhar no seu caminho de casa até a escola parando por fim na praça do bairro onde moravam. Lá, elas encontraram tudo em seu devido lugar, inclusive a árvore e os pássaros que nela viviam. (Figura 26). A avó de Catarina a auxiliou a compreender que todas as coisas que ela gostava e desenhava continuavam ali, no mesmo lugar, esperando para serem revividas e revisitadas a qualquer momento. Com o auxílio da avó, a menina começou a perceber que todas as coisas da qual gostava e registrava em seu caderno, continuavam ali, esperando para serem revisitadas.

Figura 26 – Catarina percebendo que podia revitar os lugares que desenhava



Sua vó, mandou ela se vestir para um pequeno passeio... Neste passeio, Catarina deveria observar muito bem os lugares por onde passariam... Saíram andando pelo bairro, passaram pela rua em que as crianças costumavam brincar, pela casa azul com flores vermelhas de dona Maria, pela escola de Catarina e por fim chegaram até a pracinha do bairro. Ao chegar na praça, a menina percebeu, que apesar de ter perdido seus desenhos, os registros desses lugares continuavam todos em sua cabeça! Mas e se eu me esquecer? Perguntou a menina para sua avó. A avó prontamente respondeu: se você esquecer de qualquer lugar ou qualquer detalhe, é só voltar até eles para lembrar!

“Prof nesses desenhos que estão no fundo dessa página do livro tem todas as memórias dela!” destacou empolgada uma das crianças. “Ah, então se ela esquecer é só ela voltar lá?” destacou outra. “É igual eu que não esqueci da casa da minha avó né?” complementou ainda outra estudante.

A ajuda da avó de Catarina serviu então para que ela percebesse que as lembranças que ela registrava em forma de desenho continuavam vivos dentro da sua memória. Além disso, sua avó lhe aconselhou que se caso ela viesse a esquecer algum destes lugares ela poderia voltar até lá e criar novas memórias. Chegamos então ao fim da história, que destaca que os lugares que Catarina registrava, estariam sempre ali, eles faziam parte de sua história, do seu dia a dia, sendo possível ainda voltar até eles para lembrar e até mesmo criar neles novas memórias. (Figura 27).

Figura 27 – No fim do livro, se conclui que para matar a saudade dos lugares, basta voltar até eles para reviver as experiências construídas

A menina compreendeu então, que os lugares sempre estariam ali. Eles faziam parte do seu dia a dia e, quando sentisse saudade, era só ir até lá.



De acordo com Rosinski (2021) o objetivo da história é o de auxiliar no ensino do conceito de lugar nas aulas de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando como meio “O lugar de Catarina”, proporcionando às crianças reflexões acerca do seu lugar de vivência. A literatura traz em si elementos que buscam criar proximidades entre Catarina e as crianças, proporcionando que estas se vejam em seu lugar, brincando, frequentando a escola, a praça do bairro.

A contação da história oportunizou a criação de diálogos com os estudantes do segundo ano que buscaram refletir sobre os lugares não só da personagem do livro, mas também de seus próprios lugares. Houve a percepção de que cada um vive em um determinado lugar e que os lugares podem ser inesgotavelmente vividos e sentidos com o passar do tempo. Podemos observar ainda, na literatura, como os lugares fazem parte de nossa história enquanto indivíduo social, neles vivenciamos experiências únicas e construímos sentidos. Indo muito além de um espaço físico, podemos discutir como os lugares fazem parte da nossa memória e como neles podemos sempre criar novas narrativas.

Os questionamentos e reflexões vivenciados durante a contação da obra “O lugar de Catarina” se fizeram importantes para a reflexão e observação individual de cada estudante, por meios de questionamentos tais como: “A sua rua é de barro?” As crianças tiveram a oportunidade de analisar seus próprios lugares de vivência e compará-los à realidade encontrada no livro. Acreditamos que este momento de contação da história serviu como um grande estímulo à aprendizagem geográfica. As crianças, por meio das reflexões oriundas da história puderam ampliar as lentes de observação sobre o lugar em que cada uma está inserida. Encerrando assim, com êxito a quinta etapa da pesquisa que previu a apresentação da história. Sendo esta um disparador para a próxima etapa.

6.5 SEXTO MOMENTO: CRIAÇÕES DAS CRIANÇAS A PARTIR DA HISTÓRIA “O LUGAR DE CATARINA”

Dando sequência aos momentos planejados com a turma do segundo ano entramos no sexto e último momento que envolve a organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida na escola com os estudantes. Para esta etapa, considerando a história “O lugar de Catarina” como propulsora para discussão sobre

o conceito geográfico de Lugar, propomos às crianças que criassem suas próprias histórias explorando seus lugares.

Inicialmente relembramos em grupo o primeiro trabalho desenvolvido com a turma, a construção do perfil da turma, onde compreendemos, inicialmente, como cada um vivenciava o espaço geográfico de uma maneira diferente. Alguns moram em prédio, outros em casa. Enquanto alguns se deslocam para escola andando outros vem de carro. Em seguida, os estudantes do segundo ano foram convidados a construir uma história, assim como a história da Catarina, com base nos seus lugares de vivência.

“Nós vamos fazer nosso próprio livro! Não acredito!” Destacou logo em seguida da orientação um dos estudantes. “Isso mesmo! Nós vamos fazer um livro onde cada um de vocês vai contar sobre os lugares por onde já passaram, os lugares que gostam de ir, os lugares que fazem parte da vida de vocês.” Respondeu a pesquisadora.

A construção da literatura iniciou com a distribuição do material. Foram separadas três folhas de papel A4 em um material um pouco mais resistente. Em seguida, as crianças foram orientadas a dobrarem essas folhas juntas ao meio, fazendo com que ficassem já com o aspecto inicial de um livro. “É como se fosse um quadro branco esperando eu escrever minha história” explicou uma das crianças.

Feita a base do livro, as orientações seguintes focaram na construção da capa. “Vocês lembram que antes de iniciar a leitura do nosso livro nós observamos a capa e seus elementos, perguntou para a turma a pesquisadora. Com base nessas observações feitas anteriormente, buscamos lembrar com as crianças quais são os elementos que precisamos encontrar na capa de uma história de Literatura Infantil. “O título”, “Quem escreveu”, “Um desenho bonito” e “O nome de quem fez os desenhos”, foram contribuindo as crianças.

“Como é o título do livro que eu escrevi?” Perguntou a pesquisadora aos estudantes. “O lugar de Catarina!”, responderam prontamente. “Então o título do livro de vocês como vai ser? Perguntou novamente à turma a pesquisadora. A turma se mostrou um pouco confusa. “O nome do livro deverá ser O lugar de... e vocês completam com o nome de vocês, afinal, o livro será sobre o Lugar de vocês e não mais o lugar da Catarina”. As crianças se mostraram animadas em poder ter seus nomes estampados na capa de seus livros. “O nome do meu livro vai ser O lugar de Maria!”, “ E o meu o lugar de Letícia!” foram completando animadas as crianças.

“Mas professora, o que eu coloco como nome do autor?” Questionou um dos estudantes. “Quem é que vai escrever?” Perguntou a pesquisadora. “Sou eu”, respondeu prontamente o estudante. “Então você vai ser o escritor desse livro!”, “Com nome na capa e tudo?”, “Isso mesmo, com nome na capa e tudo”. Assim, as crianças foram orientadas a colocarem seu nome como escritoras da história que iriam desenvolver, demonstrando se sentirem valorizadas em ter seu nome como autoras.

Para esta etapa foram utilizadas cerca de 8 horas aula considerando que, era comum na rotina da turma a falta de alunos ou novas matrículas, fazendo assim com que necessitasse voltar com alguns colegas à etapa anterior, a contação da história. Como esta era base para a prática que seria agora proposta não era possível seguir sem conhecer o que esta estava propondo. Ainda assim, os estudantes que perderam a contação no momento inicial acabavam ficando sem a discussão e as reflexões feitas no momento anterior. Por fim, os estudantes não faltantes que conseqüentemente terminaram primeiro a proposta eram instigados a auxiliar os colegas, relembrando os detalhes que haviam sido discutidos no coletivo.

Como resultado da prática obtivemos 23 histórias desenvolvidas totalmente pelos estudantes. Nessas histórias, que levavam seus nomes como parte o título, encontramos através de narrativas e desenhos expressões sobre seus lugares de vivência e lugares que já passaram e gostaram de estar. Alguns estudantes desta turma ainda estavam em processo de alfabetização, ou seja, não conseguiam formar sozinhos as palavras. Este momento foi de grande significação para estes estudantes, pois com o auxílio da pesquisadora e da professora regente foram escrevendo as narrativas de seus livros.

Uma das crianças pertencentes a esse grupo se emocionou ao terminar seu livro e destacou “Eu não conseguia escrever, mas agora eu consigo prof, olha só, tenho até um livro!”. Através desta história podemos refletir acerca da contribuição do Ensino de Geografia e da Literatura Infantil no processo de aprendizagem de diversos aspectos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os processos de aprendizagem nesta etapa escolar não funcionam de maneira dissociada. Ao trabalhar o Ensino de Geografia podemos e devemos também desenvolver aspectos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História. A educação e o desenvolvimento de habilidades para as crianças deve ser trabalhada de forma conjunta.

Ainda como resultado da prática podemos observar como as crianças se sentiram valorizadas em terem suas narrativas destacadas, podendo trazer para sala de aula e compartilhar com os colegas os lugares que vivem e os lugares por onde passaram. Considerando a quantidade de material obtido nesta etapa, selecionamos 20% das histórias desenvolvidas, tentando mesclar igualmente em histórias desenvolvidas por meninos e por meninas.

Esta amostragem será composta de 4 trabalhos que serão analisados considerando as narrativas escritas e os desenhos desenvolvidos pelas crianças. Iremos observar quais são os conceitos geográficos encontrados em cada história bem como de que maneiras as crianças representaram esses conceitos em suas histórias. Além disso, será observado de que maneira cada criança representou o seu “lugar”, se deu foco para lugares do seu cotidiano ou se focou em experiências já vivenciadas.

Por possuir a autorização de participação na pesquisa, optamos por não resguardar o primeiro nome de cada criança que faz parte do título do livro. Sendo assim, poderá ser observado nas próximas etapas o nome da criança que criou o livro. Mas, acreditamos que mesmo expondo o primeiro nome de cada envolvido estamos preservando sua imagem, acreditando que somente em um cenário muito específico ficaria evidente quem é essa criança.

6.5.1 O lugar de Marlon

A história desenvolvida por Marlon traz como título “O lugar de Marlon” seguindo as orientações iniciais da atividade. Podemos observar na proposta de capa (Figura 28), o desenho de um personagem chamado *Huggy Wuggy*, um boneco protagonista de um jogo de terror voltado para crianças. Pela narrativa assustadora o personagem ganhou popularidade nos últimos anos. Através da representação do personagem na capa da história de Marlon, acredita-se que o mesmo buscou elementos que representem suas afeições para representá-lo.

Figura 28 - Capa da narrativa desenvolvida pelo estudante Marlon com a representação através de desenho do personagem *Huggy Wuggy*



Fonte: Acervo da autora (2023)

Dando sequência à narrativa, Marlon traz para a história sua casa, destacando o que mais gosta e fazer nela, jogar vídeo game. (Figura 29). É interessante observamos como a casa aparece logo na primeira página da história quando consideramos que as crianças desenvolvem a noção espacial a partir de si próprio. Logo, ao falarmos em lugares que fazem parte de seu cotidiano, o estudante parte, então, do lugar aonde mora, sua casa, para depois partir a outros lugares.

Figura 29 - A casa de Marlon, aonde gosta muito de jogar vídeo game



Fonte: Acervo da autora (2023)

O estudante segue sua narrativa destacando lugares que frequenta com a companhia de sua mãe, como o parque (Figura 30) e a igreja (Figura 31).

Figura 30 - O parque em "O lugar de Marlon"



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 31 - A igreja que Marlon frequenta com a mãe



Fonte: Acervo da autora (2023)

Podemos observar na sequência de sua narrativa que os pais de Marlon não moram na mesma casa, sendo a casa de seu pai destacada na história somente na penúltima página. Sobre a casa do pai, Marlon destaca que lá mora seu cachorro, Zeus. (Figura 32). Por fim, Marlon traz para a narrativa a casa de sua avó, destacando que sua localização fica próxima de sua casa. (Figura 33).

Figura 32 – A casa de pai de Marlon, aonde mora Zeus, seu cachorro.

Essa é a casa do pai
pai. Lá tem muitos passaros
e lá mora o meu
cachorro Zeus.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 33 - A casa da vovó

Eu fui na casa da minha
vovó Ela mora perto
da minha casa



Fonte: Acervo da autora (2023)

Na literatura desenvolvida pelo estudante, intitulada de “O lugar de Marlon”, podemos observar que ele traz, por meio dos desenhos e narrativas elementos que fazem parte do seu cotidiano como a sua casa, aonde mora com a sua mãe, o parque, a igreja, a casa de seu pai e a casa de sua avó. Podemos ainda observar que os elementos são coerentes com o conceito de lugar trabalhado através da história “O lugar de Catarina”, aonde é destacada a ideia de que fazem parte do “lugar” de cada estudante elementos que são vivenciados no seu dia a dia. Distanciando assim a ideia de que o lugar seria apenas um lugar físico, mas que este vai muito além e é construindo nas relações cotidianas.

De acordo com Goulart (2012) os conteúdos geográficos apresentados às crianças ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ter ligação com seus conhecimentos e realidades, trazendo relações com seu cotidiano. Durante a construção de sua história, Marlon correlacionou o conceito geográfico com estes elementos, relacionando ainda com suas experiências com os lugares. Trazendo por exemplo o parque, aonde vai com a mãe para brincar. E a igreja, narrando como gosta de estar lá.

Na narrativa construída por Marlon é possível observar que o conceito de lugar se faz presente de maneira estruturante para o desenvolvimento de uma história que apresentou elementos identitários da sua realidade. Costella e Schäffer (2012), destacam a importância da construção geográfica através das singularidades de cada estudante, proporcionando sua aproximação com a geografia e uma melhor compreensão do espaço geográfico.

Por fim, pode-se afirmar que a construção da narrativa desenvolvida pelo estudante tendo como base inicial a história da pesquisadora atendeu as expectativas quanto à compreensão do conceito geográfico de lugar, bem como, a expectativa de recriação da história com seus elementos singulares dos lugares que da sua vida fazem parte.

6.5.2 O lugar de Gato e Hanna

“O lugar de Gato e Hanna” foi a história desenvolvida por Hanna, que já em seu título trouxe expresso um elemento de seu convívio, seu gato. Nas ilustrações pode-se observar um autorretrato, demonstrando o protagonismo da autora nas descrições que viram no livro, ao lado de seu gato. (Figura 34) A estudante retratou ainda alguns elementos soltos como um sol, nuvens, árvores e representações que lembram casas.

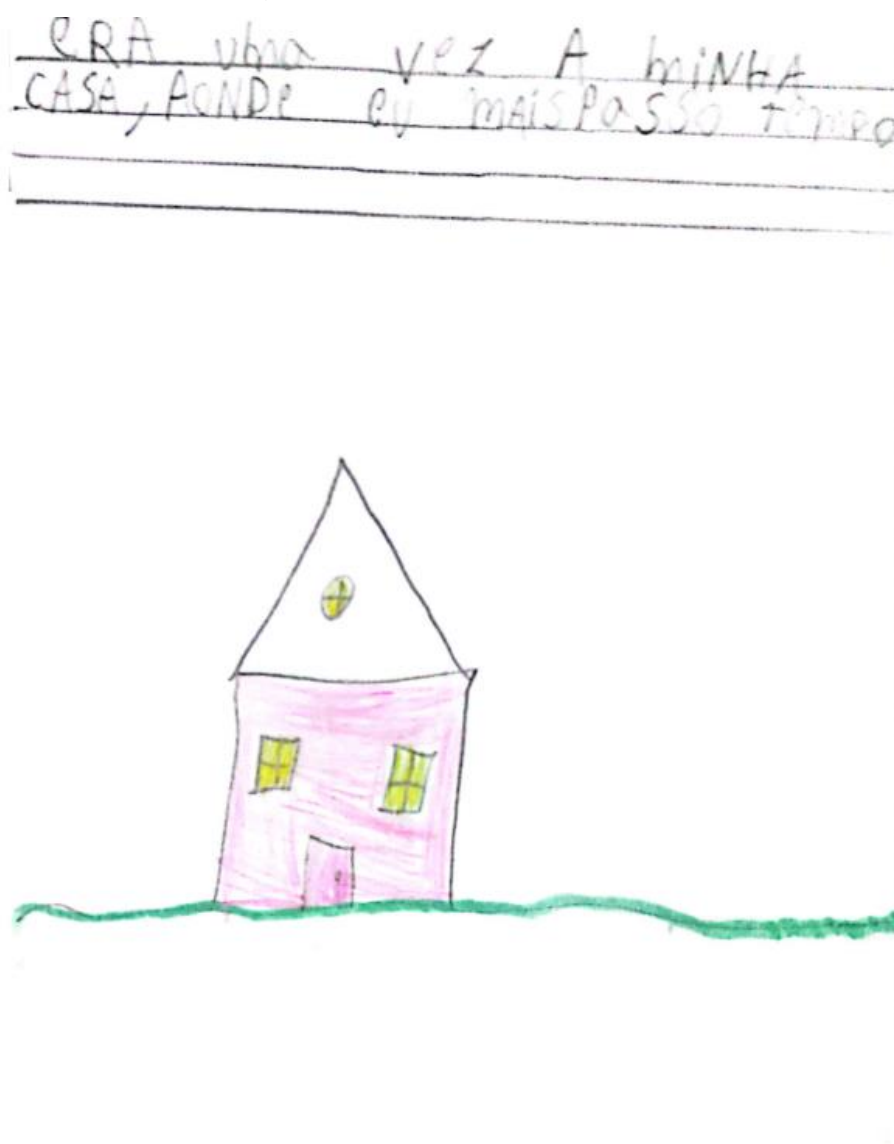
Figura 34 – Capa do livro “O lugar de Gato e Hanna”.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Dando início à história, Hanna apresenta sua residência. Destacando que é onde passa o maior tempo durante os dias. (Figura 35). Callai (2005) destaca a importância da alfabetização geográfica partir da realidade concreta e vivida pela criança. para então buscar a ampliação da leitura dos espaços que convive.

Figura 35 – A casa de Hanna.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Na sequência a autora traz para sua história o parquinho, descrevendo que este é um dos lugares que mais gosta de frequentar. (Figura 36). Em sua pesquisa Boscolo (2018) traz a importância da afetividade que é desenvolvida através da vivência com os lugares para a compreensão do espaço geográfico através de conceitos geográficos como o de lugar. Ao citar a relação afetiva que Hanna tem com os lugares transparecidos na história busca-se destacar a importância que este lugar tem para sua dinâmica espacial. Reconhecer os espaços e as relações que nela acontecem são importantes para que, de acordo com Boscolo (2018), a criança comece a interpretar criticamente o espaço do qual faz parte.

Figura 36 - Era uma vez 1 parquinho



Fonte: Acervo da autora (2023)

Hanna segue sua narrativa apresentando elementos do seu cotidiano como a igreja (Figura 37), e a piscina (Figura 38). É interessante observar que a estudante segue relacionando os lugares e espaços que fazem parte de sua vivência com experiências e emoções que nele sentem. Na igreja, Hanna destaca que é lá que passa seu tempo rezando. Na piscina, deixa claro que é um dos lugares que mais gosta de ir. Silva *et. al.*, (2013) destacam que, para a criança, compreender que nos espaços que ocupa existem relações e ações que podem ser vivenciadas é um passo importante para que esta não correlacione o espaço geográfico somente a elementos soltos como casas, igrejas e escolas. Desenvolver a compreensão de que estes elementos estão em constante correlação com os sujeitos e que estes são

atuantes no espaço é o início da compreensão das complexas relações que ocorrem entre sujeito e natureza no espaço.

Figura 37 - A igreja que Hanna frequenta.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 38 – Um dos lugares que Hanna gosta, a piscina.



Fonte: Acervo da autora (2023)

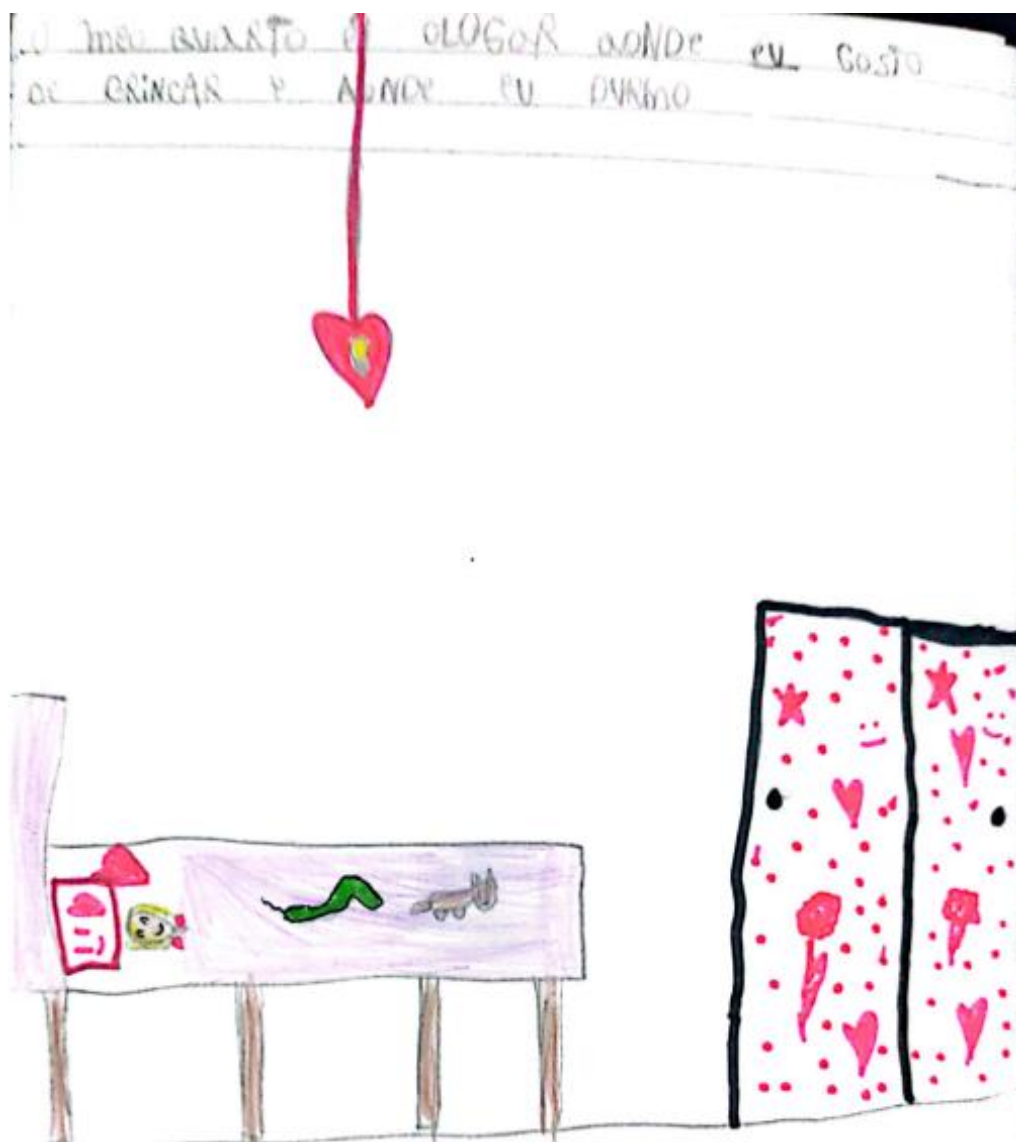
A estudante destaca em sua narrativa a escola, narrando que lá é o lugar que mais a deixa esperta. (Figura 39). E, por fim, traz seu quarto, o lugar aonde gosta de brincar e dormir. (Figura 40). No quarto podemos observar um autorretrato da estudante, que dorme feliz com seu gato.

Figura 39 – A escola em “O lugar de Gato e Hanna”.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 40 – O quarto de Hanna.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Hanna, autora da história que podemos observar neste momento é uma das crianças da turma que ainda se encontra em desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita. Com o auxílio da pesquisadora e da professora regente, Hanna conseguiu concluir a proposta, escrever uma história para apresentar os seus lugares. Ao ver o resultado da narrativa concluída em suas mãos a estudante se emocionou e destacou que não achou ser capaz de ter uma história própria, pois acreditava não ter habilidades para sua escrita.

Com isso, podemos observar na prática a ponte entre o trabalho de alfabetização e o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais. Destacando ainda que, a leitura da palavra não está dissociada à leitura do mundo. Massey (2017, p. 37)

destaca que “uma das coisas maravilhosas sobre a Geografia é, certamente, a sua amplitude, o caminho que nos permite cruzar as fronteiras de outras disciplinas.” Ao possibilitar que cruzemos essas fronteiras que potencializamos o Ensino e permitimos que nossos estudantes desenvolvam habilidades, como no caso de Hanna.

Ao trabalhar ainda elementos da leitura e da escrita por meio do conceito geográfico de lugar, a estudantes teve valorizado seus conhecimentos prévios e trouxe para a prática elementos do seu cotidiano. Callai (2005), destaca que a leitura do mundo está presente em nossas vidas desde muito antes da leitura da palavra, logo, trazer e valorizar elementos do mundo de Hanna foi fundamental para a construção da história “O lugar de Gato e Hanna”.

5.6.3 O lugar de Oliver

A história “O lugar de Oliver”, desenvolvida por Oliver, mostra uma perspectiva diferente das histórias de seus colegas, vistas anteriormente. Na capa de sua narrativa (Figura 41) podemos observar uma representação da sala de aula, onde Oliver se autorretratou e trouxe elementos da sala de aula como os colegas nas carteiras e o quadro branco.

Figura 41 - “O lugar de Oliver”.



Fonte: Acervo da autora (2023)

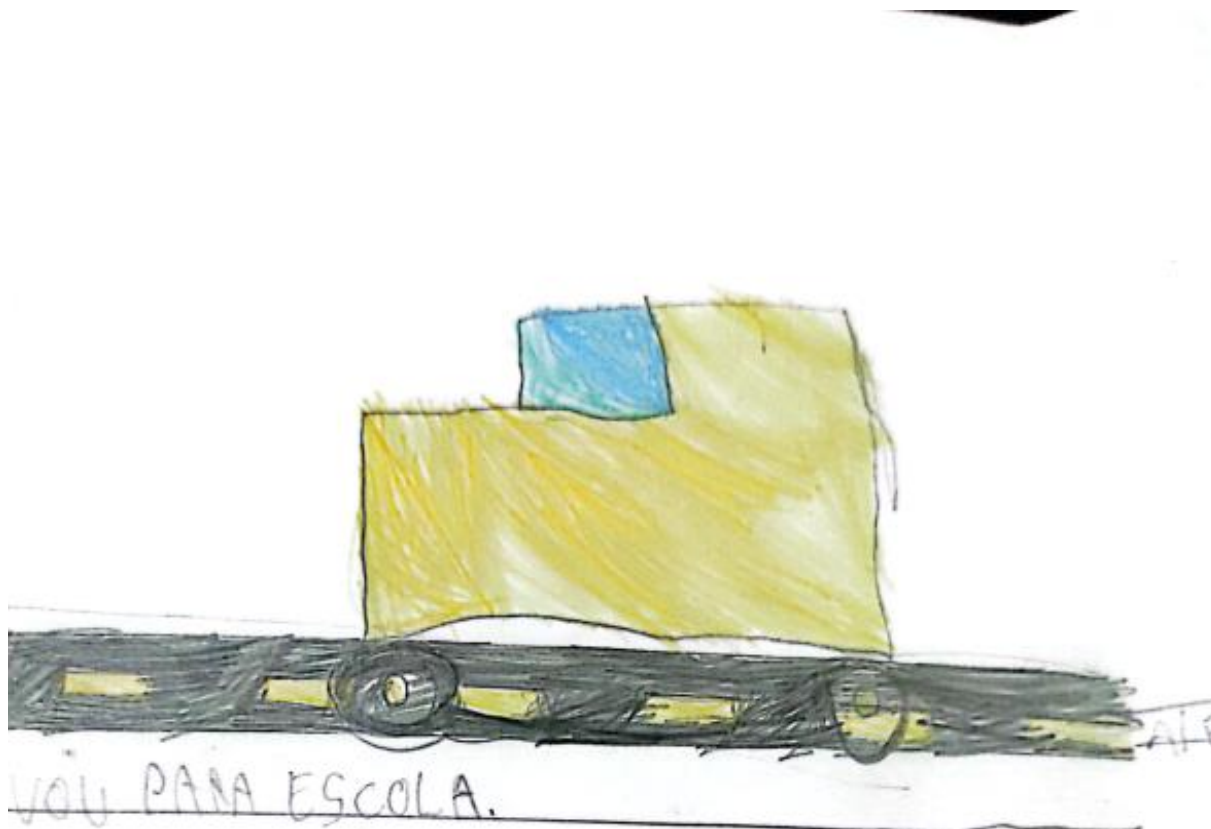
Na sequência, Oliver narra o momento em que acorda e toma seu café assistindo televisão. (Figura 42). O estudante não deixa claro na escrita em qual lugar está, mas, o caracteriza por meio de seu desenho. Já na sequência, destaca sua ida para a escola. (Figura 43). Representando com seu desenho que realiza o percurso de carro.

Figura 42 – Oliver tomando seu café enquanto assiste televisão



Fonte: Acervo da autora (2023)

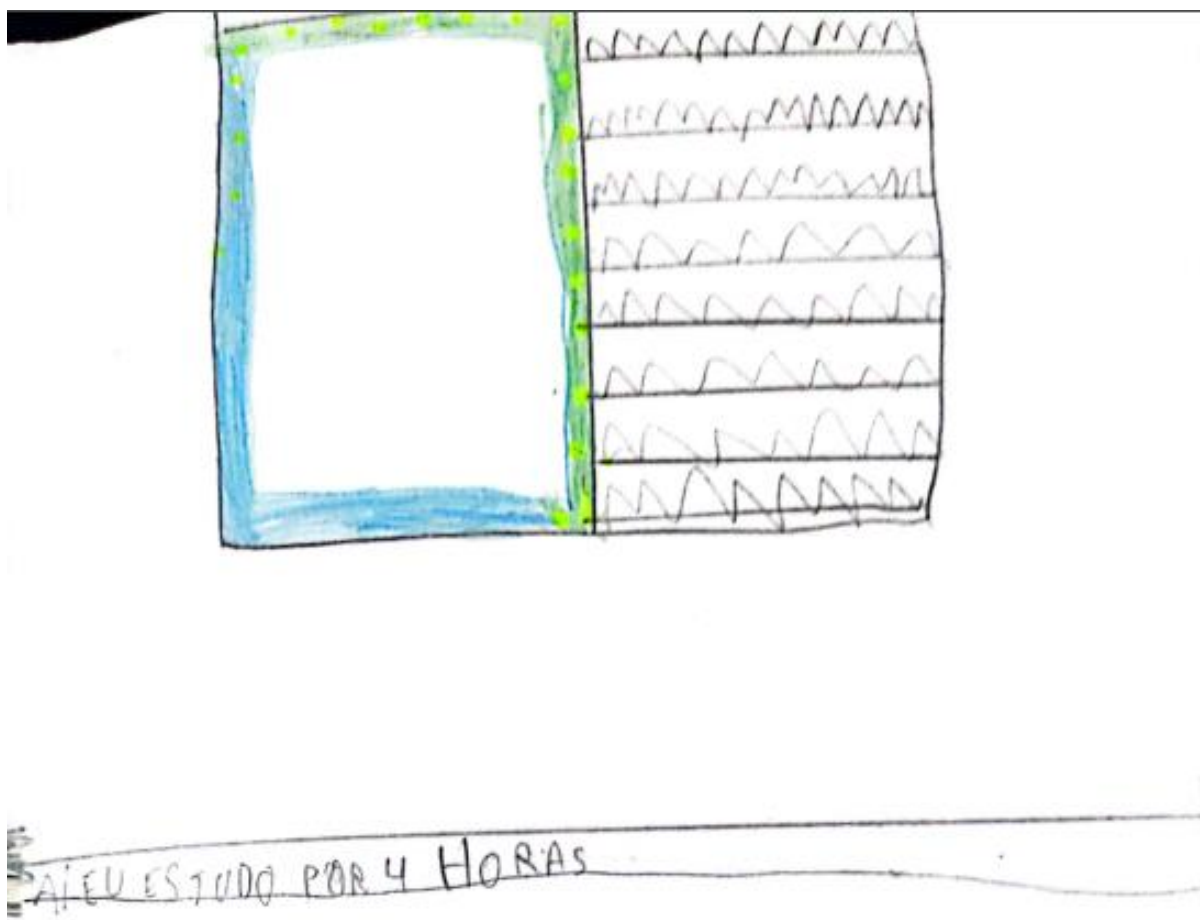
Figura 43 - A representação de Oliver indo para escola



Fonte: Acervo da autora (2023)

A história segue narrando fatos cotidianos do estudante, como a escola, aonde estuda por 4 horas e é representada pelo seu caderno cheio de escritas. (Figura 44). O Mc Donalds, rede de *fast food*, que possivelmente frequenta depois da aula, o qual Oliver desenhou sua estrutura (Figura 45). E, por fim, traz uma representação dormindo. (Figura 46).

Figura 44 - Oliver representando o período que passa na escola pelo seu caderno.



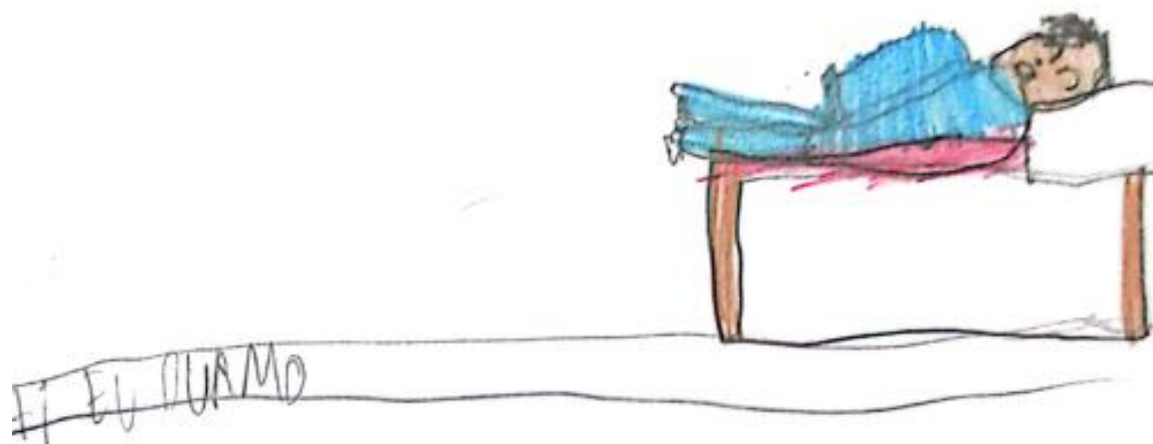
Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 45 - O Mc Donalds aonde Oliver relata ir após a escola.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 46 – Representação de Oliver dormindo ao fim do seu dia



Fonte: Acervo da autora (2023)

Na história escrita por Oliver, é possível perceber que ele também escolheu apresentar os espaços que vive na escola, além de alguns espaços do cotidiano familiar. A grande diferenciação entre a história de Oliver está em como o mesmo representa os lugares. O estudante através da narrativa do teu cotidiano descreve quais são os lugares que considera parte de seu espaço geográfico. Para Rosa (2008) representar de forma interativa os elementos e acontecimentos do seu cotidiano é um exercício importante para o desenvolvimento da percepção do espaço geográfico.

A associação entre o que acontece no seu cotidiano advinda da reflexão sobre o conceito de lugar pode ser considerado um importante exercício que expressa uma reflexão da criança. Callai (2002) expressa que quando o estudante desenvolve a conceituação de um conceito de geografia, como neste caso o de

lugar, a partir de elementos cotidianos, pode-se observar o início de uma consciência espacial. Movimento este relevante para a compreensão das relações sociais que ocorrem no espaço geográfico.

Pode-se afirmar então que, apesar de encontrarmos na história de Oliver outra perspectiva, que narra os seus lugares com base nos acontecimentos do seu cotidiano, transpareceu de alguma maneira quais são estes lugares bem como que função estes ocupam na sua realidade. A narração acerca dos fatos cotidianos e a sequência dos quais estes fatos acontecem demonstram o início de uma consciência espacial sobre o lugar no qual está inserida.

6.5.3 O lugar de Bianca

A narrativa desenvolvida por Bianca é intitulada conforme destaque na capa (Figura 47) como “O lugar de Bianca”. Na capa, não conseguimos observar nenhum elemento explícito. Assim como uma de suas colegas destacadas anteriormente neste trabalho, Bianca ainda estava desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita, fato que, por vezes fica implícito na grafia e construção das frases utilizadas em sua história.

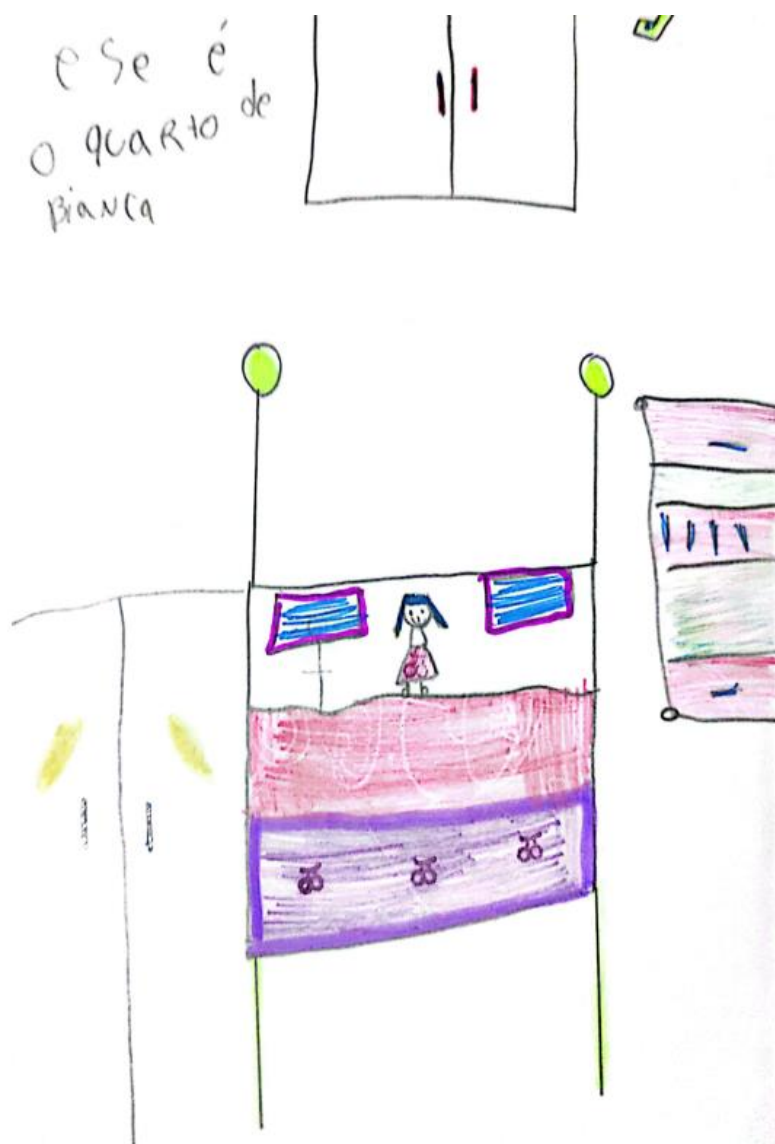
Figura 47 – Capa da história desenvolvida por Bianca



Fonte: Acervo da autora (2023)

O início da narrativa de Bianca, assim como a da maioria de seus colegas, começa em seu quarto. (Figura 48) Através de desenhos a estudante retratou detalhes deste lugar como a cama, uma cômoda e um guarda roupa. Partir do seu principal ponto de referência no espaço geográfico, neste caso, o quarto, permite de acordo com Callai (2005) que o estudante pense o espaço através da compreensão da sua própria identidade. Perceber e analisar o espaço no qual está inserida nem sempre é uma tarefa simples para a criança, mas, quando esta parte de pontos espaciais de referência, segundo Callai (2005), está compreende com maior facilidade outros lugares e relações existentes.

Figura 48 – O quarto de Bianca



Fonte: Acervo da autora (2023)

A narrativa de Bianca toma seqüência destacando lugares aonde a autora apresenta maior afinidade, ou seja, ambientes no qual já teceu relações e traz o destaque para boas experiências. O zoológico é um destes espaços, Bianca o define como um lugar que gosta de ir. (Figura 49).

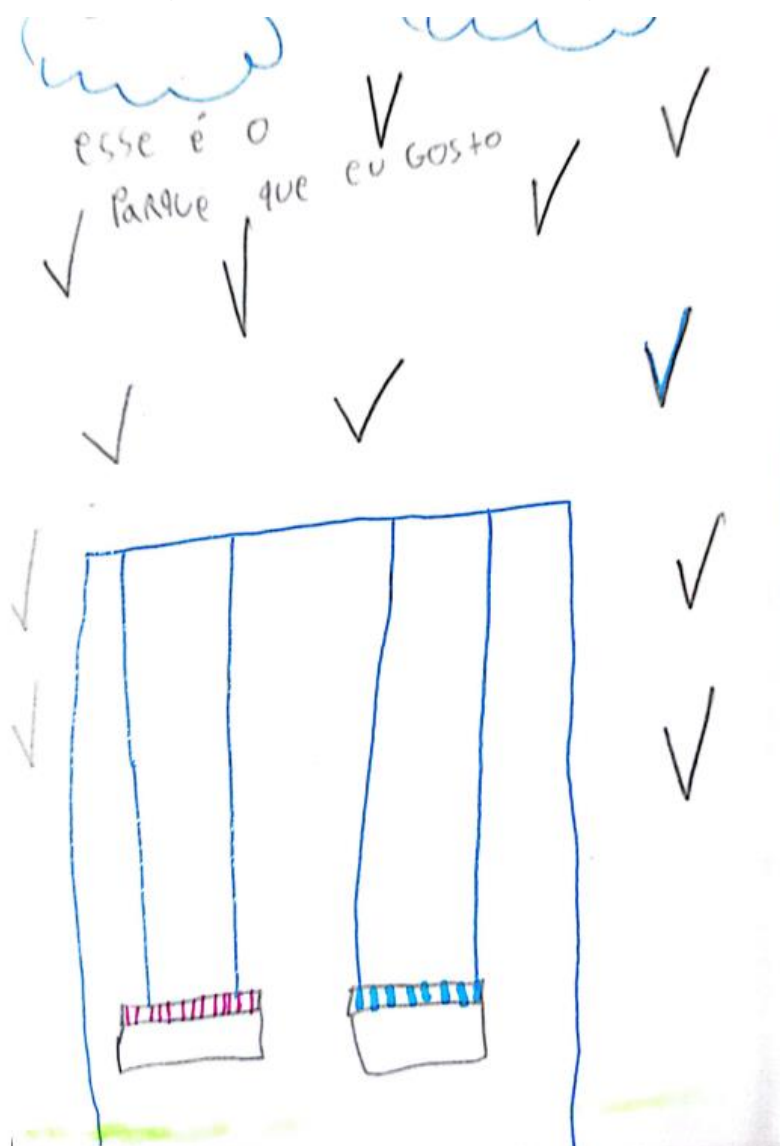
Figura 49 - Zoológico em “O lugar de Bianca”



Fonte: Acervo da autora (2023)

Outro ponto de destaque na literatura desenvolvida pela estudante é o parque. Bianca expõe que gosta de ir ao parque (Figura 50) e segue detalhando elementos que fazem parte deste mesmo lugar como o tobogã (Figura 51) e o pula-pula (Figura 52). Detalhando assim, elementos do lugar que tem afeição.

Figura 50 - Parque que Bianca gosta



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 51 – Brinquedo do parque



Fonte: Acervo da autora (2023)

Figura 52 - Pula-pula, outro brinquedo do parque destacado por Bianca.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Na sequência da história, a estudante traz uma nova cidade, Itapema/SC, cidade do litoral catarinense, onde de acordo com a mesma, sua tia mora. (Figura 53). Nas ilustrações podemos observar uma representação de portal da cidade bem como um carro, que é provavelmente o meio de deslocamento da família até Itapema, importantes elementos do espaço geográfico para a compreensão da narrativa. A cidade aparece na história com Bianca narrando sua afeição por visitar a tia, que mora nesta cidade.

Figura 53 - Portal de Itapema e carro representando através da ilustração da chegada da família para visita à tia de Bianca.



Fonte: Acervo da autora (2023)

Demonstrando ainda detalhes deste lugar, Bianca destaca a praia que lá encontra. (Figura 54). Com isso, podemos observar que a estudante tem sua leitura de mundo ampliada e ao pensar em lugares que fazem parte de sua vida traz espaços e elementos que fazem parte de um mundo exterior ao seu cotidiano.

Figura 54 – A praia



Fonte: Acervo da autora (2023)

Para Lessan (2008) o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais assume o papel de não só apresentar à criança o mundo, mas sim de compreendê-lo. Isso significa amadurecer as suas percepções e reconhecer espaços que vão além do seu habitual. Quando Bianca descreve a visita a outra cidade, reconhecendo que este espaço, este lugar, faz parte de um ambiente externo ao seu cotidiano e descreve elementos que o diferenciam, exercita sua capacidade de leitura do mundo.

Silva (2013) destaca a importância da compreensão nesta fase de ensino de que o espaço, o lugar ocupado pelas crianças e suas famílias, não é algo formado apenas por elementos soltos como casas e prédios. Podemos observar durante o desenvolvimento da história de Bianca que a estudante traz sempre junto aos

lugares suas experiências e relações com estes elementos, trazendo sentido aos lugares por ela representados.

Pode-se observar por fim que o uso da literatura contribuiu para auxiliar a estudante no seu processo reflexivo, pois a mesma montou com seus próprios elementos e vivências de lugares uma literatura. Observamos em sua narrativa uma organização sócia espacial e descrições adequadas aos seus lugares e os elementos a ele pertencentes. Fazendo assim, com que por meio de sua imaginação e da sua vivência desenvolvesse ainda mais a compreensão do conceito de lugar.

6.6 AFINAL, O QUE A PRÁTICA TROUXE DE CONTRIBUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS?

A prática desenvolvida, conforme destacada nas sessões anteriores, teve como base a história “ O lugar de Catarina”. A proposta da prática teve como elemento propulsor a história, que foi contada a uma turma de segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante as aulas de Geografia. A literatura conta em sua narrativa a história de Catarina que foi desenvolvida por esta pesquisadora buscando reduzir a distância entre o conceito Geográfico de lugar e as crianças.

Além disso, ao propor a criação desta proposta pedagógica, acreditamos que ela poderia ser utilizada no ensino de Geografia para valorizar a linguagem infantil, diminuindo a distância entre o mundo da criança os diferentes conceitos da ciência Geográfica. A história tem com foco maior o conceito de lugar e busca estimular a reflexão para os lugares de vivência individuais de cada estudante.

Propomos então após a contação da história, que cada criança criasse sua própria história, em que seriam protagonistas. Nesta história, as crianças foram convidadas a compartilharem seus lugares e como resultado encontramos exposições profundas sobre vivências, cotidianos e importantes elementos do espaço geográfico.

Ao elucidarmos como um dos objetivos específicos desta pesquisa propor uma prática que utilizasse o apoio a história “O lugar de Catarina” para desenvolver o conceito geográfico de lugar, valorizando o imaginário infantil e ainda destacar as contribuições da literatura na aprendizagem dos conceitos geográficos, tomamos como caminho seguir com o foco no conceito geográfico de lugar, pois, acreditamos

que este seja o conceito fundante para que a criança compreenda os demais conceitos geográficos: espaço, território e paisagem.

Ao ensinarmos Geografia para a criança a partir da sua vivência concreta, ou seja, o lugar que esta ocupa, vivencia e modifica diariamente, possibilitamos que a ampliação da compreensão e leitura do espaço geográfico se dê de maneira aut centrada. De acordo com Callai (2005) ao compreender o espaço em que se está inserido, suas relações e dinâmicas a criança desenvolverá a capacidade de compreender com maior facilidade o que ocorre em outros lugares do espaço geográfico.

Para Costella e Schäffer (2012), o conceito de lugar se faz necessário para que se amplie a escala de compreensão. Sendo assim, pode-se afirmar que ao escolhermos trazer o foco ao conceito de lugar, buscamos fundar a compreensão do lugar individual de cada criança para que quando está seja exposta a outros lugares, relações e culturas, consiga fazer uma leitura destes outros elementos do mundo.

Trabalhando com o uso da literatura na turma de segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conseguimos possibilitar uma prática que permitiu a reflexão acerca do vivido por cada criança. Ao desenvolverem suas histórias as crianças se sentiram valorizadas e ampliaram por meio de reflexões as compreensões de suas próprias realidades.

Com o trabalho e construção das histórias, foi possível observar expressões sobre como as crianças se sentem e pensam nos lugares que formam seu cotidiano desenvolvendo ainda a oralidade, a leitura e a escrita. A utilização da literatura ampliou e valorizou as narrativas individuais dos lugares na construção das histórias feitas por cada criança.

Para Oliveira (2020), a literatura infantil é uma metodologia indissociável na escolarização de crianças, sendo ela uma porta para a compreensão de informações sobre o mundo, sobre a natureza e sobre si. Sendo assim, para a autora, a literatura educada e diverte enquanto apresenta para a criança diversas realidades e valores. Sabe-se ainda que as histórias voltadas às crianças possibilitam importantes exercícios de leitura e interpretação.

Desta forma, a literatura tem a presença indispensável quando falamos em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já, dentro da disciplina de Geografia, sabe-se que é necessário, de acordo com Martins (2015) buscar maneiras de trabalhar o conhecimento geográfico se afastando de tarefas mecânicas de decodificação de

símbolos, mapas e representações. Ou seja, é necessário buscar formas de proporcionar às crianças práticas educativas que tragam significância e reflexão para alcançar o desenvolvimento da compreensão de conceitos e conteúdo que se entrelacem com os saberes da vida.

Participaram na prática realizada 23 estudantes, mas, optamos por analisar, neste trabalho, 20% das produções desenvolvidas. Destas produções, buscamos observar as escritas e desenhos desenvolvidos buscando compreender quais as geografias que são nelas expressas.

Iniciamos então as análises com o trabalho de Marlon, um dos estudantes do segundo ano. Na história, intitulada de “O lugar de Marlon” podemos observar elementos do seu cotidiano inseridos na narrativa, como sua casa, o parque, a igreja, a casa de seu pai e a casa de sua avó. Em sua narrativa, ele também apresentou descrições das sensações e emoções sentidas nestes lugares. Isso também aparece na literatura “O lugar de Catarina” em que se buscou destacar que os lugares vão muito além de apenas um espaço físico, mas é também construído com base nas vivências e relações cotidianas que ali acontecem.

A segunda história analisa, desenvolvida por Hanna, trouxe, por meio das análises uma importante demonstração sobre a questão da interdisciplinaridade quando falamos em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao propormos o trabalho com os conceitos geográficos utilizando como ponte uma história de literatura infantil conseguimos alcançar o interesse e a participação ativa da criança. Sendo esta que ainda estava desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita, mas, com a história propulsora e a proposta de construir sua própria história conseguiu realizar por completo o trabalho, escrevendo com pouca ajuda as narrativas pensadas. Ao fim, a estudante se emocionou por ver que era capaz de participar da atividade proposta. Em sua história foi ainda possível observar elementos dos lugares de Hanna de forma clara.

“O lugar de Oliver”, terceira história analisa nesta pesquisa apresentou uma perspectiva diferenciada dos demais colegas analisados. O estudante optou por construir sua história com base na narrativa de seu cotidiano. Sendo assim, por meio dos acontecimentos cotidianos o estudante vai narrando e descrevendo através de desenhos quais são os lugares que fazem parte de sua vida, bem como qual a função que estes ocupam. Através desta narrativa podemos observar o início de

uma consciência espacial sobre o conceito de lugar, que servirá de base para a construção dos demais conceitos geográficos.

A quarta história analisada, desenvolvida pela estudante Bianca, apresentou ricos elementos e detalhamentos de vivência nos lugares de sua vivência. Pode-se observar em sua história que Bianca possui uma organização espacial um pouco mais abrangente, com relatos e narrativas de lugares que vão além de seu cotidiano, como, por exemplo, a casa da tia que fica em uma cidade um pouco mais afastada da sua casa.

Podemos concluir que entre as quatro histórias, mesmo que estas apresentem perspectivas e narrativas diferenciadas entre si, que foi construído o conceito de lugar. Sendo este, em todas as histórias, utilizado como estruturante para a construção e desenvolvimento das histórias que apresentam como elemento identitários individuais das realidades no qual cada criança está inserida.

Sendo assim, a Literatura se faz como um potente apoio ao professor em sala de aula. Nesta prática, buscamos demonstrar como ela pode intensificar e potencializar a compreensão de conceitos geográficos, mais especificamente o conceito de lugar. Ao propor uma prática tendo como base o uso de uma literatura infantil, se obteve como resultado uma aprendizagem significativa, em que as crianças conseguiram refletir sobre seus lugares e expor através de sua criatividade as significações que estes têm em suas vidas.

Por fim, foi possível observar ainda como, através da reflexão sobre os lugares que fora trabalhada da maneira interdisciplinar entre a Geografia e a Literatura. Houve a contribuição para o processo de desenvolvendo da escrita de muitos dos estudantes, que se sentiram valorizados ao finalizarem uma história em que foram autores. Permitir através de uma literatura que os estudantes trabalhassem com suas imaginações e, propor a organização de uma história aonde cada um pode transparecer sua individualidade, histórias e vivências no espaço geográfico através do conceito de lugar permitiu com que fizéssemos uma educação com sentido, que aproximou a escola com o conhecimento para a vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que teve como temática central discutir acerca das potencialidades da literatura infantil para a construção de conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Buscou dialogar com bases teóricas e movimentos práticos em sala de aula, trazendo a literatura e a Geografia para potencializar o processo de aprendizagem das crianças.

Sabe-se que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem uma importante etapa para a criança. Nesta fase, um dos objetivos da escolarização é o desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura e escrita de letras e de mundo. É um período importante que as crianças ampliam a percepção e desenvolvem a capacidade de reconhecimento dos elementos ao seu redor. A Geografia enquanto componente curricular, por meio dos conceitos geográficos oportuniza a criança a leitura geográfica, a leitura do mundo no qual está inserida.

Para uma Geografia que traga sentido à realidade do estudante e contribua para sua formação enquanto cidadão, é importante que o ensino de Geografia dos Anos Iniciais tenha significado e relação com o dia a dia e faça sentido para a vida das crianças. Assim poderá criar pontes com as vivências e os conceitos e conteúdos geográficos.

Apresentamos ao longo desta pesquisa maneiras com que as obras de literatura infantil podem criar elos entre o mundo real e o mundo lúdico da criança, proporcionando para sejam desenvolvidas associações entre a vida cotidiana das crianças e as narrativas descritas nos livros. Por meio dos desenhos, representações, palavras e textos, as obras literárias voltadas ao público infantil possibilitam as crianças experiências das mais diversas, com diferentes cenários, personagens, culturas e narrativas que uma história pode apresentar.

Neste sentido, destacamos ao longo da pesquisa grandes similaridades quando se discute a importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o uso da Literatura Infantil nesta mesma fase da escolarização. Buscamos então discutir de que maneira o uso de narrativas literárias podem impulsionar a aprendizagem de conceitos geográficos às crianças. Com isso, nos ancoramos na problemática central, destacar quais são as potencialidades das histórias voltadas à criança para os estudantes dos Anos Iniciais na compreensão dos conceitos geográficos.

Ao longo desta pesquisa, foi possível problematizar como as literaturas infantis, quando trabalhadas em processos de ensino aprendizagem podem contribuir no desenvolvimento da compreensão de conteúdos e conceitos da Geografia. Destacando de maneira prática e com embasamento teórico como esta aproximação entre a Geografia e a Literatura pode ajudar na aproximação e valorização do mundo das crianças.

Sendo assim, foi definido como objetivo geral desta pesquisa, destacar as potencialidades da literatura infantil para construção de conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram destacados três objetivos específicos que foram explorados durante a realização da pesquisa: compreender qual o papel do Ensino da Geografia para a aprendizagem dos/das estudantes dos anos iniciais; destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem de diferentes conceitos geográficos nos anos iniciais e, por fim propor uma prática com o apoio de uma história infantil autoral, intitulada de “O lugar de Catarina” que foi desenvolvida no meu Trabalho de Conclusão de curso e busca em conjunto com o imaginário infantil trabalhar o conceito geográfico de lugar. A prática busca destacar as contribuições da literatura na aprendizagem dos conceitos geográficos.

Inicialmente, discutimos a importância da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos destacar a relevância da Geografia dentro do processo de alfabetização, sendo esta, auxiliar na leitura, interpretação e compreensão de fatos e elementos que ocorrem na sociedade. Em outras palavras, buscamos transpassar a importância da geografia para que além de palavras a criança seja desenvolvida para leitura do mundo o qual está inserida. Fazendo assim com que a criança compreenda o espaço geográfico no qual faz parte e é um sujeito modificador.

Partindo do destaque à importância da Geografia para crianças, buscou-se nesta pesquisa analisar qual a maneira que encontramos a Geografia na organização curricular vigente, a BNCC. Observou-se ainda como se dá a organização de conceitos e conteúdo a cada ano no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciando se estes atendem ao ideal adequado de alfabetização geográfica e cartográfica para às crianças.

Buscando ainda compreender como as crianças produzem e constroem suas conceituações geográficas, com base na busca em entender se o currículo permite a interpretação, análise e compreensão de fatos e fenômenos dos ambientes que

ocupam, dissertamos sobre a compreensão de conceitos geográficos para o ensino de geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Complementando a ideia de que a geografia possibilita para a leitura do mundo das crianças, procuramos transcorrer sobre como os conceitos geográficos são importantes para possibilitar esta leitura.

Na busca de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, seguimos discorrendo acerca da importância da construção da conceituação sólida de conceitos geográficos para a potencialização da criança à leitura do espaço geográfico que está inserida. Sendo assim, demonstramos ser importante que se busque na etapa de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oportunidades para que a criança aprenda com diferentes metodologias que busquem uma aprendizagem real. Neste sentido, optamos por trabalhar com a literatura infantil no ensino de geografia.

Com o propósito de compreender como a literatura infantil se desenvolveu historicamente, buscamos apontar as associações entre a literatura infantil e o processo de ensino aprendizagem das crianças, dando destaque a relevância entre o caminhar lado a lado para o desenvolvimento da criança. Também foi destacado como a literatura infantil pode ser trabalhada além do estudo da língua de portuguesa. Ela pode ser desenvolvida para a reflexão dos mais diversos componentes curriculares dos Anos Iniciais, dentre eles, também o Ensino de Geografia. Concluímos que a literatura pode ampliar os significados e permite à reflexão, sendo assim, se torna uma aliada interessante às mais diversas áreas do conhecimento.

Partindo aos movimentos práticos efetivas nesta pesquisa, ou seja, o levantamento dos dados, foi organizado uma proposta pedagógica que teve por base história de literatura infantil “O lugar de Catarina” e foi desenvolvida no segundo semestre de 2022 em uma escola pública da cidade de Blumenau/SC, entre os meses de agosto e dezembro. O roteiro das vivências em sala de aula se deu com base em diálogos com a equipe de gestão, coordenação e professora regente, que abraçaram as ideias desta pesquisa e aceitaram a presença da pesquisadora no ambiente escolar. A programação e o planejamento das atividades foram sistematizados em conjunto com a professora titular da turma.

Iniciamos o contato com o campo e com as crianças através de momentos de observações, aonde a pesquisadora auxiliava a professora com a rotina da turma e

os estudantes com as eventuais dúvidas e dificuldades que vinham surgindo durante os trabalhos em sala de aula. Esta etapa mostrou que era necessário construir um levantamento de perfil da turma, unindo a este levantamento uma das dificuldades apresentadas pela turma, construção e leitura de gráficos.

Foi feito um levantamento de dados dos estudantes para criação de gráficos com o perfil da turma. Assim, foi possível conhecer a história de vida deles e as múltiplas maneiras em que a turma vivenciava o espaço geográfico, o que resultou em um diálogo acerca dos lugares de vivência de cada um/uma.

Em seguida, foi proposta a contação da história “O lugar de Catarina”. A história, que foi desenvolvida em pesquisas anteriores por esta pesquisadora, tem como objetivo aproximar o diálogo entre o conceito de Lugar e as crianças. Para este momento de contação, utilizamos, com o consentimento das crianças, um gravador de áudio, que possibilitou com que pudéssemos transcrever para esta pesquisa com detalhes as reações e questionamentos das crianças durante o momento. Em roda, a contação foi muito além de apenas uma leitura, mas, se tornou um momento de troca aonde as crianças participaram abertamente e faziam questionamentos e comentários, construindo ligações entre a história de Catarina e suas realidades e vivência.

O lugar de Catarina teve papel propulsor para a prática principal da pesquisa, o desenvolvimento de histórias pelas crianças que trouxessem os seus lugares. Assim como na história da Catarina, foi proposto que as crianças desenvolvessem uma história que carregaria suas individualidades deste o título, que deveria ser composto pelo nome de cada um, criando assim histórias como “O lugar de Theo”, “O lugar de Sophia”, “O lugar de Maria”, etc. Com esta prática, buscamos por meio da valorização da imaginação infantil desenvolver a compreensão do conceito geográfico de lugar a partir do lugar de vivência das crianças, que se demonstraram deste o primeiro momento valorizadas e empolgadas por poderem trazer elementos da sua vida e do seu cotidiano para a prática pedagógica.

Foram desenvolvidas nesta prática 23 histórias, mas optamos por analisar 20%, totalizando 4 análises. Nestas quatro narrativas (“O lugar de Bianca”; “O lugar de Oliver”; “O lugar de Marlon”; “O lugar de Marlon”) analisadas foi possível observar algumas perspectivas diferenciadas para o conceito de lugar. As quatro crianças conseguiram apresentar suas perspectivas acerca das vivências cotidianas e dialogam acerca do conceito de lugar. Nas literaturas foi possível ver de maneira

explícita como as crianças representaram seus lugares e o que neles vivem e sentem. Acreditam que assim atendem as expectativas iniciais da prática que previa que os estudantes representassem não só elementos soltos dos lugares, mas que deixassem explícito o que aqueles lugares representam do seu cotidiano.

Com a análise das histórias foi possível observar expressões acerca de como vivem, se sentem e pensam nos lugares destacados como seus cotidianos. O desenvolvimento das histórias de cada criança possibilitou que elas pudessem explorar sua individualidade e memória, pensando nos lugares que são importantes, que fazem parte de sua história e do seu dia a dia.

A valorização das narrativas ficou explícita em sala de aula, por meio das falas das crianças que estavam em fase de desenvolvimento das habilidades de escrita e se sentiram realizadas ao conseguirem escrever uma história. O uso da literatura possibilitou a organização de uma prática interdisciplinar com a literatura e o ensino de Geografia. Além disso, as crianças ampliaram as reflexões acerca do espaço geográfico no qual estão inseridas e, por meio das suas imaginações, deram asas ao criativo na organização das histórias.

Sendo assim, pode-se concluir que o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais pode e deve trabalhar em conjunto com as diversas linguagens. Neste trabalho, exploramos em específico a literatura infantil e sua relação com o ensino de Geografia, o que possibilitou a criação de diferentes histórias autorais das crianças e potencializou a construção de conhecimentos geográficos como o de lugar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luana Maria Xavier Silva. **Linguagem Cartográfica E Histórias Infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2019.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARESI, Cláudia. **A Geografia e as Bases legais: PCN'S, DCN'S e BNCC**. XXXV Encontro Estadual da Geografia e a Geografia da Diversidade nas Primeiras Décadas do Século XXI. Erechim. 2018.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília. 2002.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2, de 7 abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998^a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC. 2017;
- BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. **A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades**. Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia, 2015.
- BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.
- BOSCOLO, Dulcinea. **O desenvolvimento profissional do professor: o conceito geográfico de lugar**. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar e aprender a compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 11 e.d. 2002, p. 183-193.
- 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.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, p. 128-139, 2011.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O estudo do lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **A solidariedade contraditória entre conhecimento e educação**. Terra Livre. São Paulo, Ano 28, Vol. 1, n. 38 Jan-Jun/2012.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C; CALLAI, Helena C.; SCHAFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CAVALCANTI, Maria Imaculada; NASCIMENTO, Livia Abrahão do. Literatura e Geografia: uma abordagem do espaço em “A mulher que comeu o amante”. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: arte literária ou pedagógica? In: **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Nadinne Dias; SOUZA, Samir Cristino. **A Interdisciplinaridade no ensino da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. VII CONNEPI Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Edelbra. Erechim, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Traduzido por Magda Lopes. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.

FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MICHILIEN, Carolina Araujo; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; As práticas Escolares na Formação de Professores: a vivência do Programa PIBID no Curso de Geografia Licenciatura da UDESC/FAED. In: **Relatos e retratos do ensino de graduação da Udesc /** Coordenação Jadna Lucia Neves Heinzen; Projeto gráfico e editoração de Gustavo Cabral Vaz; Fotografia de Jônas Porto, v. 1. - Florianópolis: UDESC, 2018.

FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MICHILIEN, Carolina Araujo; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; Tecendo possibilidades para pensar a residência pedagógica no curso de geografialicenciatura da UDESC/FAED. Org: Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins; Alba Regina Battisti de Souza; Lourival José Martins Filho. **Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos**. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 206p.

GALIMBERTI, Cláudia. **No folhar das páginas, um estudo das práticas pedagógicas geográficas nos anos iniciais da EMEF Bento Gonçalves/ São Leopoldo.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCN'S a BNCC: o ensino de geografia sob domínio neoliberal.** Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GODOI, Maria do Carmo. **A construção do pensamento geográfico nos anos iniciais a partir do conceito de lugar.** Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Goiânia, 2019.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. mai/jun. 1995.

GOULART, Ligia Beatriz. **O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar geografia?** Revista Percursos. Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 08 – 19, jul./dez. 2012

GORZIZA, Henrique Silva. **A geografia nos documentos curriculares para o exercício da docência nos anos iniciais.** Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Pelotas, 2017.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, 2018.

HELD, J. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

LEMOS, L. M. A construção da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Geografia: elementos para análise. **Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2017.

LIMA, Etiene; SILVA, Fábio Bernardo. **Pesquisa-ação na formação inicial de professores de matemática.** Revista Saberes Docentes. Juína/MT/Brasil, v.2, n. 2, jul./dez. 2016.

MAIA, Rose dos Santos. **Geografia e literatura: um diálogo com o sertão no romance “o quinze” de Rachel de Queiroz.** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

MARQUES, Kelly Cristina Vaz de Carvalho. **A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da Educação Infantil.** Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Brasília, 2018.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; JUNIOR, Luiz Martins; MICHIELIN, Carolina Araujo; FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana. Da Universidade À Educação Básica: Propostas De Oficinas Pedagógicas Trabalhadas No Programa De Extensão Em Geografia – Faed/Udesc. In: Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins; Julice Dias (Organizadoras). **Percursos das ações extensionistas da Faed/Udesc- 2018-2019**. Campo Grande: Editora Inovar, 2020.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; FRAGA, Amabili; MICHIELIN, Carolina Araujo; ROSINSKI, Gabrielle Luana. A implantação do novo currículo no curso de licenciatura em geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC. In: Rosa Elisabete Militz W. Martins; Ivaine Maria Tonini; Roselane Zordan Costella. (Org.). **Geografias interativas**. 1ed. Florianópolis: UDESC, 2020.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia** – Dossiê Doreen Massey. Niterói, Universidade Federal Fluminense, v.19, n. 40, pp. 36-40, mai./ago.2017.

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

MICHIELIN, Carolina Araujo; FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; **Estágio Curricular Supervisionado Em Geografia: Relatos A Partir Do Diário De Bordo Geográfico**. In: Luiz Martins Junior; Rosa e. Militz w. Martins; Marcia Vidal Candido Frozza. (Org.). **Estágio curricular supervisionado: aprendendo a ser professor/a**. 1ed. Campo Grande: Inovar, 2020, v. 1, p. 40-51.

MICHIELIN, Carolina Araujo; FRAGA, Amabili; ROSINSKI, Gabrielle Luana; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; Experienciando o Estágio como um espaço para formação de professores de Geografia. In: **Relatos e retratos do ensino de graduação da Udesc** / Coordenação Jadna Lucia Neves Heinzen; Projeto gráfico e editoração de Gustavo Cabral Vaz; Fotografia de Jônas Porto, v. 1. - Florianópolis: UDESC, 2018.

MORAIS, Jonathas Eduardo Domingos. **A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um olhar a partir da formação e da prática pedagógica dos professores do município de Alagoa Grande – PB**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. **O ensino de geografia do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno**. Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Goiânia/GO ; 2019.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira - SP.** Universidade do Estado de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Componente Curricular Geografia e a Base Nacional Comum Curricular.** Relatórios Analíticos, Base Nacional Comum Curricular. 2016.

OLIVEIRA, Émerson Dias; PRACZUM, Suéllen Mattei; ROMANO, Pâmella Fernanda; YAMASHITA, Thawana Proença. **O ensino da geografia na perspectiva dos seus conceitos fundamentais: espaço, lugar, território, região e paisagem.** Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v.6, n. 1, p. 122-140, jan./abr. 2020

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de; **As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbora; SÜSSEKINDII, Maria Luiza. **Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais.** Revista Portuguesa de Educação, 31(Número Especial), 55-74. 2018.

PEREZ, C.L.V. **Leituras do Mundo/Leituras do Espaço: Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos.** In: GARCIA, R.L. Novos Olhares sobre a alfabetização. São Paulo. Cortez. 2001.156 p

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos; **Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche.** Universidade Nove de Julho (Uninove). São Paulo, 2020.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo.** Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2018.

RICHTER, Denis. O pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, 2018, p.251-267

RODRIGUES, Aline de Lima. **Uma discussão sobre os conceitos de fronteira e território no ensino fundamental, anos iniciais, de geografia.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015.

ROSA, Odelfa. **GEOGRAFIA E PEDAGOGIA: o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Catalão (GO).** Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

ROSINSKI, Gabrielle Luana; MARTINS, Rosa Militz Wypyczynski; MICHIELIN, Carolina Araujo; FRAGA, Amabili. **Dialogando Com As Crianças Sobre Migrações Por Meio Da Literatura Infantil**. Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, 11(25), 84–100.

ROSINSKI, Gabrielle Luana. **A potência da literatura infantil para o ensino de Geografia nos anos iniciais**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

RUDOLF, Ana Paula; ROSINSKI, Gabrielle Luana. O Ensino Da Geografia Nos Anos Iniciais: Reflexões E Contribuições Para A Construção Do Currículo. In: **Formação de professores/as em Geografia e história: saberes e práticas** / Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins, Luciana Rossato (Organizadoras). – Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2021.

SANTOS, Agatha da Rosa dos; ROSINSKI Gabrielle Luana Rosinski; MARTINS, Rosa E. M. W. O Ensino De Geografia Nos Anos Iniciais: Vivências No Estágio Curricular Supervisionado Em Tempos Pandêmicos. In: Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins; Julice Dias; Celso João Carminati. (Organizadores). **Desafios e experiências construídas nos estágios curriculares supervisionados da FAED**. Campo Grande: Editora Inovar, 2021.

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

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos. **Olhares cruzados sobre a fronteira brasil-bolívia por meio da literatura infantil**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2021.

SANTOS, Luzia Carvalho dos; SILVA, Glória Maria de Oliveira; FONTES, Tereza G. N. Torezani. A literatura como recurso no Ensino de Geografia: 7º ano do ensino fundamental. In: **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula** / Gilmar Alves Trindade ... [et al.] - Ilhéus, BA: Editus, 2017.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler. **O ensino de geografia para os anos iniciais do ensino fundamental na formação do pedagogo**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2020.

SERPA, Angelo. **Paisagem, lugar e região: perspectivas teórico-metodológicas para uma geografia humana dos espaços vividos**. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, N°33, pp. 168- 185, 2013.

SILVA, Dakir Larara Machado; GOULART, Ligia Beatriz; ROSSATO, Maíra Suertegaray; REGO, Nelson. **Práticas Pedagógicas em Geografia: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra. Erechim, 2013.

SILVA, Luana Maria Xavier. **A construção de mapas mentais a partir de histórias infantis: uma proposta de aprendizagem para a Geografia dos anos iniciais.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14, 268-285, jul./dez., 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira.** 2ª ed. Goiânia: Cênone, 2009.

SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. **As contribuições da Geografia na educação infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico.** Anais CINTEDI, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2014.

SOUSA, Benedito Teixeira de. **Crianças no confessionário: infância, homoafetividade e culpa na literatura infantil brasileira.** Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Letras. Fortaleza, 2020.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil.** 2018. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

THEVES, Denise Wildner. **Pelos Labirintos da Docência com os Fios de Ariadne.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2018.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo, 1983.

UEHBE, Lais Nascimento. **Geografia, Literatura e Cidade: Uma análise geográfica dos romances urbanos de Jorge Amado.** Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985,

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CONVITE/ PROPOSTA PARA PESQUISA

**AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO GEOGRAFICO**

GABRIELLE LUANA ROSINSKI

Orientadora: Professora Dra. Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins.

**FLORIANÓPOLIS
2022**

NOTAS INICIAIS

Este projeto de pesquisa está vinculado à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC), Florianópolis/SC, e tem como tema discutir como a literatura infantil pode contribuir no processo de ensino aprendizagem dos conceitos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Callai (2010) a alfabetização precisa ir além da leitura de códigos e números, é necessário que nesta fase seja trabalhado também com a leitura do mundo. Neste período de desenvolvimento, as crianças necessitam conceber a habilidade de percepção da espacialidade e da temporalidade dos fenômenos do seu cotidiano, para que possam compreender o lugar no qual estão inseridas. O Ensino de Geografia neste percurso, tem o papel importante e indispensável de, através dos conceitos geográficos, proporcionar este aprendizado.

Neste sentido, a **problemática** dessa pesquisa se baseia então em buscar entender de que maneira a literatura infantil pode contribuir para os/as estudantes dos anos iniciais à compreensão dos conceitos geográficos. Busca-se a percepção de que a literatura infantil, quando tratada como uma importante metodologia de ensino, pode contribuir para potencializar o entendimento dos conceitos e conteúdos do ensino de geografia dos anos iniciais. Procurando refletir nesta pesquisa, por meio da literatura infantil, de que maneira pode se tornar possível uma aproximação com o mundo, valorizando a imaginação e a linguagem das crianças.

Levando em conta a problemática, elenco como **objetivo geral** desta pesquisa, analisar como a literatura infantil pode auxiliar para que os/as estudantes dos anos iniciais compreendam os conceitos geográficos. Buscando alcançar este objetivo, destacam-se os **objetivos específicos** a serem explorados: Compreender qual o papel do Ensino da Geografia para a aprendizagem dos/das estudantes dos anos iniciais; Destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem de diferentes conceitos geográficos nos anos iniciais. Propor uma prática com o apoio de uma história infantil autoral²⁹ que foi desenvolvida no meu Trabalho de Conclusão de curso, para analisar as contribuições na aprendizagem dos conceitos geográficos.

²⁹ O lugar de Catarina, vídeo narrado. - https://youtu.be/da8-_0DVadc

O propósito de pesquisa alinha-se com construções conceituais do LEPEGEO/UDESC³⁰ (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia) no que diz respeito ao papel da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o desenvolvimento de conhecimentos que sejam significativos para a criança conhecer o espaço em que vive e fornecer subsídios à apreensão da paisagem e ampliação da noção de espaço, além de deflagrar e/ou potencializar um conjunto de projetos e ações pedagógicas que possam servir de suporte para as práticas em espaços formais e não-formais de educação.

Sabe-se que na infância a imaginação tem grande importância na aprendizagem das crianças. Valorizar esta característica infantil, inserindo no ensino brinquedos e brincadeiras é um grande aliado não só no Ensino de Geografia, mas nos diferentes componentes curriculares desta etapa da escolarização. Trabalhar com a literatura infantil como aliada no processo de ensino e aprendizagem, que é o propósito desta pesquisa, contribui para que as crianças possam compreender e participar da construção de saberes da geografia escolar. A imaginação possibilita que os/as estudantes criem situações imaginárias, relacionando com situações do mundo real, fazendo com que a compreensão conceitual se dê de forma progressiva.

A associação entre a geografia e a literatura, é um interessante caminho metodológico, considerando que as histórias possuem representações de espaço-tempo, o que podem facilitar o entendimento de conceitos geográficos. De acordo com Souza e Chaveiro (2008) a literatura é uma representação do real e possui a capacidade de fazer identificar signos e símbolos que estão dentro de nossas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo a literatura uma representação humana do seu mundo, do real, do vivido.

Sabe-se que no Ensino de Geografia, é fundamental compreender o espaço e suas representações, bem como elementos físicos e sociais. Compreende-se ainda que nos anos iniciais de escolarização, é uma tarefa complexa o entendimento destes conceitos e sua relação com o contexto de vivência das crianças. Neste sentido, a literatura infantil, pode ser uma linguagem que contribui para este desenvolvimento e a compreensão da sua realidade. Para Silva (2017, p. 272) é

³⁰ O LEPEGEO/UDESC foi criado em 2011 ao se observar demandas no processo de formação acadêmica no curso de Geografia Licenciatura. No decorrer dos anos, consolidou-se em um importante espaço para o desenvolvimento de pesquisas e atividades na área da docência, seja de formação inicial ou continuada.

importante “construir possibilidades de aprender Geografia de modo que a criatividade e a imaginação dos estudantes não sejam excluídas”. Neste contexto, as histórias infantis são importantes meios de ensino que contribuem para desenvolver as representações mentais, pois os/as estudantes são instigados a imaginarem o espaço, objetos e personagens da história.

Fazer pesquisa com crianças é um desafio e torna-se imprescindível entendê-las como sujeitos que pensam e falam por si, sem negligenciar a sua presença e participação nos contextos sociais aos quais estão inseridas. Por fim, esse é o desafio que me coloco: ser pesquisadora. Pesquisadora da cidade, das infâncias, das crianças. Pesquisa que me desafia a trilhar novos caminhos, novas rotas com o intuito de descobrir outras verdades.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Para compreender de que maneira as crianças constroem os conceitos geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de que forma a literatura infantil pode auxiliar e potencializar o ensino nesta fase, definiu-se desenvolver esta pesquisa com uma abordagem qualitativa, considerando algumas características destacadas por Creswell (2010), o qual considera que as pesquisas qualitativas consideram o ambiente natural, não deslocando os sujeitos e preservando a relação entre pesquisador/a, sujeito e contexto.

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo [...] O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança. (CRESWELL, 2014, p, 49-50).

Godoy (1995) afirma ainda que a pesquisa qualitativa permite com que um fenômeno possa ser melhor compreendido, considerando que ao analisa-lo, se observa também o contexto no qual está inserido, buscando compreende-lo como um todo. Outra característica destacada pela autora para as pesquisas qualitativas,

é a necessidade de que a pesquisa tenha uma perspectiva integrada, característica está que se busca ao longo dos capítulos deste trabalho, através de um embasamento teórico sólido.

Pode-se afirmar ainda que a pesquisa qualitativa permite com que tenha uma maior flexibilidade, possibilitando com que, conforme destaca ainda Godoy (1995) a imaginação e a criatividade possam auxiliar o pesquisador a aprofundar sua pesquisa pelos mais diversos caminhos. Considerando a perspectiva de trabalho desta pesquisa, aonde as Literaturas Infantis são vistas como ferramenta potencializadora da imaginação e criatividade, trabalhar por uma metodologia qualitativa permite com que se possa expor esta ideia de maneira com que se transpareça sua totalidade e importância para o ensino.

Para esta pesquisa, a escolha metodológica teve como objetivo analisar, de que maneira a Literatura Infantil pode contribuir para a compreensão de conceitos geográficos chaves do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para dar conta desta proposta, será apresentado as rotas definidas para este estudo.

Este trabalho tem sua gênese em uma pesquisa realizada em um Trabalho de Conclusão de Curso, aonde foi desenvolvida uma pesquisa que tinha como objetivo analisar como a literatura infantil poderia contribuir para o ensino e aprendizagem de Geografia dos os/as estudantes dos anos iniciais. Além de destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem nos anos iniciais, foi proposto a organização de uma história infantil com o propósito de contribuir para a aprendizagem do conceito de lugar no ensino de geografia.

Após a delimitação do tema, dos objetivos desta pesquisa, foi realizado um levantamento de teses e dissertações para mapear que vem sempre produzido e tem relação com a pesquisa em tela. Foram selecionadas pesquisas (teses e dissertações) de programas de Programas de Pós-Graduação de Geografia e de Educação que possibilitam elementos importantes para definir os rumos deste estudo.

Na sequência entramos na construção do referencial teórico. Quando falamos em pesquisa qualitativa, se faz de extrema importância que se construa um referencial teórico sólido e que traga a base para o que se propõe, fazendo assim uma pesquisa qualificada, conforme expõe Godoy (1995). A construção do referencial teórico buscou destacar a importância dos principais conceitos tratados

na pesquisa, como o ensino de geografia nos anos iniciais e o uso da literatura infantil.

Considero que, ao desenvolver uma pesquisa em educação, além de grande dedicação, tempo, escuta e leitura seja necessário interação e experimentação. O período previsto para o levantamento dos dados será entre agosto e dezembro do ano de 2022 e se divide em quatro principais momentos.

Inicialmente, **a primeira etapa** prevê um alinhamento e reuniões com a coordenação da escola e a professora regente, aonde, serão expostos e discutidos os objetivos gerais desta pesquisa, bem como, quais serão os dias de trabalho da turma com a disciplina de Geografia. Busca-se ainda para esta etapa, alinhar com a professora regente às expectativas quanto à aplicação das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e de que maneira estas serão incluídas no planejamento da turma. Buscando assim, com que este seja um momento de ensino-aprendizagem construtivo e significativo e não algo imposto ou apenas inserido na programação sem um planejamento prévio que faz parte do processo de ensino da turma como um todo.

Como **segunda etapa**, prevê-se um período de observação e adaptação da pesquisadora com a turma. Buscando uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, dentro da programação da aplicação das práticas planejamos um tempo de “adaptação”. Neste tempo, busca-se criar vínculos de afetividade e aproximação com os estudantes propondo à turma pequenas monitorias junto ao planejamento e docência da professora regente. Para este momento, se prevê ainda um levantamento, através de observações, sobre quais são os conhecimentos prévios acerca das categorias geográficas apresentadas pelas crianças. Com estes dados, podem-se observar as potencialidades e as dificuldades apresentadas pela turma, direcionando assim o momento da prática a superar as dificuldades apresentadas.

Dando sequência, propomos como **terceira etapa** a apresentação das propostas da pesquisa à turma. Considerando as crianças como seres atuantes no seu processo de conhecimento, buscamos nesta etapa apresentar detalhadamente à turma o que será a eles propostos. Com esta etapa, buscamos valorizar suas ideias e concepções, fazendo com que participem ativamente do planejamento das práticas que serão por eles desenvolvidas.

Na **quarta etapa**, desenvolveremos um levantamento acerca do perfil dos sujeitos através de um questionário, trazendo perguntas como “em que cidade você

nasceu?”, “em que bairro você mora?” e “de que maneira você vem até a escola?”. Compreendemos que, as respostas destas perguntas podem modificar à maneira com que cada criança representa e visualiza o espaço geográfico no qual está inserido. Considerando que, uma criança que nasceu e viveu durante toda sua vida em Blumenau, não terá as mesmas concepções do espaço do que uma criança que, por exemplo, nasceu em Belém e mora a poucos meses na cidade. Este questionário será de extrema importância para que possamos analisar posteriormente o material levantado em campo. Ainda com estes resultados, propomos demonstrar aos estudantes a pluralidade encontrada no ambiente da sala. Destacando através de gráficos como cada criança vive e tem uma história diferente.

Posteriormente, na **quinta etapa**, será apresentada aos estudantes a história de literatura infantil “O lugar de Catarina”. A história, de autoria desta pesquisadora, conta a história de uma menina que registra em seu caderno de desenho todos os lugares por onde passa. A menina acaba perdendo o caderno e se desespera com medo de esquecer estes lugares, mas, acaba percebendo que todos os lugares e sentimento que nele sentia estão todos guardados dentro dela. Através desta literatura, considerando-a como propulsora, serão desenvolvidas práticas pedagógicas, em conjunto com a professora regente, que buscarão trabalhar os conceitos chaves da geografia (lugar, território, paisagem e território).

Após este período, estão previstos seis meses finais da pesquisa para compilação e análise de dados que foram observados e desenvolvidos em campo. Fazendo assim, uma validação entre o vivenciado em campo e os referenciais anteriormente levantados. Buscando desta forma, através das práticas, expor o trabalho de conceitos geográficos através da literatura infantil acima destacada. Concluindo deste modo, os objetivos anteriormente propostos.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C; CALLAI, Helena C.; SCHAFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SOUSA, Andréia Aparecida Moreira de; CHAVEIRO, Eguimar Felício. **O diálogo entre Geografia e literatura: a representação de Goiânia na obra viver é devagar**. Revista Eletrônica Ateliê Geográfico. Goiânia – GO. V.2., n.3. Dez/2008. P.89-120.

SILVA, Luana Maria Xavier. **A construção de mapas mentais a partir de histórias infantis: uma proposta de aprendizagem para a Geografia dos anos iniciais.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14,. 268-285, jul./dez., 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Traduzido por Magda Lopes. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre: Penso, 2014.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. mai/jun. 1995.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para professores/as participantes da pesquisa)

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRAFICO, que fará observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo, tendo como objetivo geral analisar como a literatura infantil pode auxiliar para que os/as estudantes dos anos iniciais compreendam os conceitos geográficos, ações e práticas realizadas em uma escola pública localizada em Blumenau/SC. Os objetivos específicos desta pesquisa serão: a) Compreender qual o papel do Ensino da Geografia para a aprendizagem dos/das estudantes dos anos iniciais; b) destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem de diferentes conceitos geográficos nos anos iniciais; c) Propor uma prática com o apoio de uma história infantil autoral (O lugar de Catarina, vídeo narrado. - https://youtu.be/da8_0DVadc) que foi desenvolvida no Trabalho de Conclusão de curso desenvolvido pela pesquisadora, para analisar as contribuições na aprendizagem dos conceitos geográfico. Serão previamente marcados a data e horário para observação no ambiente escolar utilizando registro das observações com anotações em um caderno de campo. Não é obrigatório participar de todas as propostas pedagógicas e submeter-se a todas as mediações.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos contém risco. Neste caso, como se trata de uma pesquisa em educação, os riscos estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos sujeitos pela pesquisadora. Como precaução para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a).

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a) contribuir para reflexões acerca da importância Da literatura infantil para o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental b) destacar a importância do Ensino de Geografia para a compreensão e leitura do mundo no qual a criança está inserida c) reafirmar a importância da literatura infantil para o processo de ensino/aprendizagem de crianças.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a orientanda Gabrielle Luana Rosinski, que está devidamente matriculada no curso de Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: GABRIELLE LUANA ROSINSKI

NÚMERO DO TELEFONE: 47 996522449

ASSINATURA DA PESQUISADORA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRAFICO”. Declaro que a pesquisadora ABC me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Serão previamente marcados a data e horário para observação no ambiente escolar utilizando registro das observações com anotações em um caderno de campo. Estas medidas serão realizadas em uma escola pública localizada em Blumenau/SC.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não. A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa. Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Nome _____ por _____ extenso

Assinatura _____

Local: _____

Data: _____

_____/_____/_____.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para responsáveis pelos/as participantes da pesquisa)

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRAFICO, que fará observação no ambiente escolar e registros com anotações em um caderno de campo, filmagens e fotografias na escola, tendo como objetivo geral analisar como a literatura infantil pode auxiliar para que os/as estudantes dos anos iniciais compreendam os conceitos geográficos, ações e práticas realizadas em uma escola pública localizada em Blumenau/SC. Os objetivos específicos desta pesquisa serão: a) Compreender qual o papel do Ensino da Geografia para a aprendizagem dos/das estudantes dos anos iniciais; b) destacar as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem de diferentes conceitos geográficos nos anos iniciais; c) Propor uma prática com o apoio de uma história infantil autoral (O lugar de Catarina, vídeo narrado. - https://youtu.be/da8_0DVadc) que foi desenvolvida no Trabalho de Conclusão de curso desenvolvido pela pesquisadora, para analisar as contribuições na aprendizagem dos conceitos geográfico.

Serão previamente marcados a data e horário para observação no ambiente escolar utilizando registro das observações com anotações em um caderno de campo, ações e práticas. Não é obrigatório participar de todas as propostas pedagógicas e submeter-se a todas as mediações.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos contém risco. Neste caso, como se trata de uma pesquisa em educação, os riscos estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos sujeitos pela pesquisadora. Como precaução para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a).

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a orientanda Gabrielle Luana Rosinski, que está devidamente matriculada no curso de Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome e do nome da criança.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: GABRIELLE LUANA ROSINSKI
 NÚMERO DO TELEFONE: 47 996522449
 ASSINATURA DA PESQUISADORA:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC
 Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br
 CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
 SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRAFICO”. de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Declaro estar ciente que serão previamente marcados a data e horário para observação no ambiente escolar utilizando registro das observações com anotações em um caderno de campo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que aceito participar e autorizo a criança _____ a também participar desse estudo.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, e que eu decido se quero participar ou não. A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa. Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para as crianças participantes da pesquisa)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, “AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRAFICO”. Nesse estudo, o objetivo é analisar como a literatura infantil pode auxiliar para que os/as estudantes dos anos iniciais compreendam os conceitos geográficos, ações e práticas realizadas em uma escola pública localizada em Blumenau/SC. Outro fator que nos motivou a fazer a pesquisa é a curiosidade de saber como você, na escola, constroem o conhecimento acerca dos conceitos geográficos, bem como, de que maneira se relaciona com o espaço que o cerca. Propondo ainda, práticas trabalhando com literaturas infantis, observando se estas podem lhe ajudar a compreender e conhecer o espaço geográfico que está inserido.

Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse dessa pesquisa? Sua participação é muito importante, mas você não precisa participar se não quiser, é um direito seu. Você não terá nenhum gasto e nem receberá para participar dela. Para que consigamos fazer a pesquisa será preciso que estejamos com você e sua turma por um tempo na escola para conversar e observar o que vocês fazem, anotando em um caderno para não esquecer, filmando e fotografando em alguns momentos.

As gravações e as observações são formas seguras de realização da pesquisa, mas, caso aconteça algo errado ou você se sinta desconfortável, pode falar conosco pessoalmente ou pelos telefones escritos no final dessa folha. Todo o material produzido em notas de campo será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores pelo período de cinco a dez anos na secretaria do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos contém risco. Neste caso, como se trata de uma pesquisa em educação, os riscos estão relacionados aos possíveis constrangimentos diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, um possível desconforto quanto à exposição de ideias e à interpretação das falas dos sujeitos pela pesquisadora. Como precaução para minimizar tais riscos, as respostas serão tratadas de forma anônima, com garantia de sigilo absoluto e respeito aos sujeitos da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram dela. Quando terminarmos, os resultados serão organizados e analisados para a produção de um trabalho de Mestrado, além de textos, artigos e relatórios.

Você receberá uma via deste documento. Se tiver alguma dúvida, pode nos perguntar pessoalmente ou pelos telefones escritos no final do documento. Caso seja de sua livre e espontânea vontade participar da pesquisa “AS TRILHAS DA LITERATURA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRAFICO”, assine a autorização a seguir.

Termo de Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa "INFÂNCIAS E CIDADE: FLORIANÓPOLIS/SC POR MEIO DO OLHAR DAS CRIANÇAS", Declaro que a pesquisadora ABC me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Serão previamente marcados a data e horário para observação no ambiente escolar utilizando registro das observações com anotações em um caderno de campo. Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não. A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa. Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura _____ da
criança _____:

Assinatura _____ dos
pais/responsáveis: _____

Ass.

Pesquisadora: _____

Local/Dia/mês/ano: _____
