

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARE CRISTIANE HAMMES**

**O OLHAR INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGEM SIMBÓLICA EM  
FENOMENOLOGIA**

**CAMPO GRANDE/MS  
2015**

**CARE CRISTIANE HAMMES**

**OLHAR INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LINGUAGEM SIMBÓLICA EM  
FENOMENOLOGIA**

Tese apresentada como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas.

**CAMPO GRANDE/MS  
2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Hammes, Care Cristiane

Um olhar para a prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma linguagem simbólica em fenomenologia / Care Cristiane Hammes. – Campo Grande, 2015.

1171 f;

Orientadora: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.  
Centro/ Campus do Programa de Pós-Graduação.

1. Prática docente. 2. Geografia. 3. Fenomenológica. 4. Interdisciplinaridade. 5. Linguagem simbólica. I. Rojas, Jucimara Silva. II. Título

CDD

## **CARE CRISTIANE HAMMES**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Lucrécia Stringuetta Mello  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin  
Universidade Católica Dom Bosco

---

Profa. Dra. Jacira Helena do Vale Pereira Assis  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes  
Universidade Católica Dom Bosco

---

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urth  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

*A Deus, pela vida.*

*A Nossa Senhora das Graças, pelos milagres.*

*Ao meu pai Pedro e minha mãe Bernadete,  
minha sogra Mariza por terem acreditado em  
mim.*

*Ao meu marido Alexandre, pelo amor  
incondicional.*

*A minha querida Jucimara, pelo incansável  
apoio, parceria, ajuda, acolhida, valorização  
e amizade.*

## AGRADECIMENTO

A Deus, pelo dom da vida. À Nossa Senhora das Graças, pelos milagres e presença iluminada. Ao papa João Paulo II e ao papa Francisco, luz para minha existência; alegria e conforto para os dias tristes; Fé para acreditar no bem. Ao Padre Jonas, pelo exemplo de vida. Ao grupo de oração, por me ensinar a ter fé. À Renovação Carismática Católica, estando a minha vida a renovar.

Ao meu pai Pedro, por todo o incentivo, e a minha mãe Bernadete, pelo enorme carinho. Aos meus irmãos Martim e Fabio pela presença em minha vida. Ao meu marido Alexandre, companheiro fiel e amoroso, pela presença, ajuda, paciência e estímulo carinhoso.

A minha família do Alecrim, todo o carinho, todas as rosas e um belo jasmim. Aos meus cunhados Elaine e Marcos pelo apoio e exemplo, minhas sobrinhas Julia e Isabela pelo carinho e doçura.

A querida Jucimara, pela orientação, com tanta competência, carinho, amor, alegria e dedicação. Para ela, dedico mil rosas e dias iluminados, pela acolhida e adoção. Amo-te de todo o coração. À querida professora Lucrécia e sua linda orientanda Anízia, por compartilhar conhecimento, carinho, atenção e momentos únicos de alegria.

Ao Castrogiovanni e a querida Roselane, pessoas iluminadas, estrelas na minha vida, meus exemplos de professores. A Mari, uma pessoa muito especial. És a luz da minha vida, grande amiga e uma pessoa sem igual.

Aos professores das escolas de Dourados, Maracaju e Campo Grande. Ó, querido Mato Grosso do Sul, que me acolheu e me fez ser grande.

A Ricardo, Madalena, Vera, Gil Vicente, Ciana, Neidi, Sílvia, Francisco, Patrícia, Célia, Kelly, Francys, Rita, Alexandra, Rodrigo, Maria Cristina, Aneliza, Airton, Márcio, Paula, Horácio, Ana Carolina, Gésica pela amizade sincera, ajuda incondicional, caronas, presença em momentos tão importantes.

Ao Programa de Pós-graduação da UFMS, especialmente a coordenadora Jacira. As professoras Sônia, Rosana, Jacira e Fabiany, pela oportunidade de realizar um sonho. À equipe da CAPES, por me proporcionar a realização do doutorado, por meio de bolsa.

Aos alunos amados e a todas as escolas em que pude trabalhar, por me ensinarem a ser professora e a educação amar. A todos que contribuíram e sempre me estimularam.

A vocês dedico essa humilde pesquisa, que vem mudando minha vida.

## RESUMO

A pesquisa trata da prática docente no ensino de Geografia nos primeiros anos escolares. Justifica-se a temática pela importância de mostrar a interdisciplinaridade e linguagem simbólica na prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As relações com o mundo da criança no desvelar da possibilidade interdisciplinar pode ser repensada com vistas a demonstrar a importância de compreender a Geografia como um todo e suas interfaces. As bases teóricas sedimentam-se em estudos de: fenomenologia com os autores Husserl (1975), Merleau-Ponty (2006), Bicudo (2000, 2011, 2014), Bicudo e Espósito (1994), Rojas (1998, 2004, 2007), Rojas e Mello (2012); Interdisciplinaridade com Fazenda (1994, 2001, 2003), Japiassú (1976, 1996), Sommerman (2006), Lenoir (2006); Geografia e fenomenologia envolvendo autores como Dardel (2011), Nogueira (2004); Simbólico em que foram escolhidos Chevallier e Gheerbrant (2009). O estudo contextualiza-se em três municípios de Mato Grosso do Sul: Dourados, Maracaju e Campo Grande. A pesquisa é de caráter qualitativo com enfoque na fenomenologia e desenvolve-se pelo depoimento de professores e pela realização da análise ideográfica e nomotética. Os sujeitos são professores que atuam em Geografia nas escolas dos municípios elencados. Dialoga-se sobre a seguinte intencionalidade: como se mostra a prática docente e sua linguagem simbólica em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A abordagem das práticas apresenta fundamentos na interdisciplinaridade, em uma Geografia fenomenológica e simbólica. No que se refere a interdisciplinaridade, algumas práticas demonstraram a importância de repensar a excessiva linearização e fragmentação do conhecimento geográfico. Pela Fenomenologia, as práticas fazem com que as crianças vivam no e com o mundo, por meio dos sentidos. Destacam-se metodologias com música, poesia, teatro, textualizações, saídas a campo e outras. Por meio do simbólico, as práticas podem contribuir para diferentes interpretações sobre o espaço geográfico e toda a sua simbologia. Ou seja, permite leituras e escritas de visões do mundo em que vivemos.

**Palavras-chave:** Prática docente. Geografia. Fenomenologia. Interdisciplinaridade. Linguagem simbólica.

## ABSTRACT

The research works with the teaching practice in the education of geography in the early school years. Is justified by the importance of show the interdisciplinary and symbolic language in the teaching practice in geography in the early years of elementary school. The relations with the child's world in the discover of the interdisciplinary possibility can be rethought in order to demonstrate the importance of the understanding of geography as a whole and its interfaces. The theoretical bases are established in the studies: phenomenology with authors Husserl (1975), Merleau-Ponty (2006), Bicudo (2000, 2011, 2014), Bicudo and Esposito (1994), Rojas (1998, 2004, 2007), Rojas and Mello (2012); Interdisciplinarity with Fazenda (1994, 2001, 2003), Japiassú (1976, 1996), Sommerman (2006), Lenoir (2006); Geography and phenomenology involving authors such as Dardel (2011), Nogueira (2004); Symbolic where were chosen Chevallier and Gheerbrant (2009). The study contextualizes three municipalities of Mato Grosso do Sul: Dourados, Maracaju and Campo Grande. The research is qualitative with focus on phenomenology and is developed by testimony of teachers and realization of the ideographic and nomothetic analysis. The individuals are teachers who work in geography in schools of the municipalities. The dialogue is based on the following intention: as is shown the teaching practice and its symbolic language in Geography in the early years of elementary school? The approach of the practical presents foundations on interdisciplinarity, in a phenomenological and symbolic geography. As regards interdisciplinarity, some practices have demonstrated the importance of rethinking the linearization and excessive fragmentation of geographical knowledge. By the Phenomenology, the practices allow that the children live in the and with the world through the senses. Methodologies as the music, poem, theater, texts, field trips and others are seen. Through the symbolic the practices can contribute to different interpretations of the geographic space and all its symbolism. So allows readings and written of world visions in which we live.

**Keywords:** Teaching practice. Geography. Phenomenology. Interdisciplinarity. Symbolic Language

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, produzidas no Brasil de 1982-2003.....	164
Quadro 2 - Pesquisas de mestrado e doutorado sobre a ação em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com abordagem fenomenológica.....	42
Quadro 3 – Depoimento Sujeito A.....	82
Quadro 4 – Depoimento Sujeito B.....	87
Quadro 5 – Depoimento Sujeito C.....	91
Quadro 6 – Depoimento Sujeito D.....	95
Quadro 7 – Depoimento Sujeito E.....	96
Quadro 8 – Depoimento Sujeito F.....	98
Quadro 9 – Depoimento Sujeito G.....	99
Quadro 10 – Depoimento Sujeito H.....	104
Quadro 11 – Depoimento Sujeito I.....	109
Quadro 12 – Depoimento sobre as imagens dos sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H e I....	112
Quadro 13 – Análise nomotética.....	125
Quadro 14 – Convergências das categorias abertas retiradas dos discursos dos sujeitos.....	130

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico de convergências das categorias abertas – completo .....	131
Gráfico 2 – Gráfico de convergências das categorias abertas – imagem – completo .....	131
Gráfico 3 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito A .....	132
Gráfico 4 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito A – Imagem .....	132
Gráfico 5 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito B .....	133
Gráfico 6 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito B – Imagem .....	133
Gráfico 7 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito C .....	134
Gráfico 8 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito C – Imagem .....	134
Gráfico 9 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito D .....	135
Gráfico 10 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito D – Imagem .....	135
Gráfico 11 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito E .....	136
Gráfico 12 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito E – Imagem .....	136
Gráfico 13 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito F .....	137
Gráfico 14 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito F – Imagem .....	137
Gráfico 15 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito G .....	138
Gráfico 16 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito G – Imagem .....	138
Gráfico 17 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito H .....	139
Gráfico 18 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito H – Imagem .....	139
Gráfico 19 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito I .....	140
Gráfico 20 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito I – Imagem .....	140

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> A Pipa e a Flor – Capítulo 1 .....	22
<b>Figura 2:</b> A Pipa e a Flor – Capítulo 2 .....	57
<b>Figura 3:</b> A Pipa e a Flor – Capítulo 3 .....	75
<b>Figura 4:</b> imagem do sujeito A .....	114
<b>Figura 5:</b> imagem do sujeito B .....	115
<b>Figura 6:</b> imagem do sujeito C .....	116
<b>Figura 7:</b> imagem do sujeito D .....	117
<b>Figura 8:</b> imagem do sujeito E .....	119
<b>Figura 9:</b> imagem do sujeito F .....	120
<b>Figura 10:</b> imagem do sujeito G .....	121
<b>Figura 11:</b> imagem do sujeito H .....	122
<b>Figura 12:</b> imagem do sujeito I .....	123
<b>Figura 13:</b> A Pipa e a Flor – Capítulo 4 .....	142

## LISTA DE SIGLAS

AGB	- Associação de Geógrafos Brasileiros
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MS	- Mato Grosso do Sul
PUC/RS	- Pontifícia Universidade Católica/Rio Grande do Sul
RS	- Rio Grande do Sul
TICs	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USA	- Estados Unidos da América
USP	- Universidade de São Paulo
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

## SUMÁRIO

<b>PÁGINA NECESSÁRIA .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 GEOGRAFIA E FENOMENOLOGIA .....</b>	<b>23</b>
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	23
1.2 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES .....	25
1.3 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES .....	26
1.4 PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES – BASE SciELO .....	30
1.5 REVISTA TERRA LIVRE – ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS .....	322
1.6 FENOMENOLOGIA: UM RESGATE DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ABORDAGEM.....	344
1.7 UMA LEITURA DA GEOGRAFIA A PARTIR DA FENOMENOLOGIA .....	40
<b>1.7.1 Lugar.....</b>	<b>43</b>
<b>1.7.2 Paisagem .....</b>	<b>44</b>
<b>1.7.3 Mapa .....</b>	<b>46</b>
<b>1.7.4 O espaço .....</b>	<b>46</b>
1.8 A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	499
<b>2 INTERDISCIPLINARIDADE E LINGUAGEM SIMBÓLICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>58</b>
2.1 SENTIDO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR .....	58
2.2 prática docente interdisciplinar .....	63
2.3 O SENTIDO DO SÍMBOLO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....	68
<b>3 METODOLOGIA: CONFLITO, CAMINHOS E REFLEXÃO .....</b>	<b>76</b>
3.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA .....	81
3.2 ANÁLISE IDEOGRÁFICA DAS IMAGENS .....	113
3.3 ANÁLISE NOMOTÉTICA .....	124
<b>4 HERMENÊUTICA: UM OLHAR INTERPRETATIVO.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>1578</b>
<b>Anexo 1.....</b>	<b>1574</b>

A PIPA E A FLOR

Um menino confeccionou uma pipa.  
*Ele estava tão feliz, que desenhou nela um sorriso.  
Todos os dias, ele empinava a pipa alegremente.  
A pipa também se sentia feliz e, lá do alto,  
observava a paisagem e se divertia com as  
outras pipas que também voavam.*

*Um dia, durante o seu voo, a pipa viu lá embaixo uma  
flor e ficou encantada, não com a beleza da flor, porque  
ela já havia visto outras mais belas, mas alguma coisa nos  
olhos da flor a havia enfeitado.*

*Resolveu, então, romper a linha que a prendia à mão do  
menino e dá-la para a flor segurar.  
Quanta felicidade ocorreu depois!*

*A flor segurava a linha, a pipa voava; na volta, contava  
para flor tudo o que vira. Acontece que a flor começou a  
ficar com inveja e ciúme da pipa.  
Invejar é ficar infeliz com as coisas  
que os outros têm e nós não temos;  
Ter ciúme é sofrer por perceber a felicidade do outro  
quando a gente não está perto.*

*A flor, por causa desses  
dois sentimentos, começou a pensar: se a pipa me amasse  
mesmo, não ficaria tão feliz longe de mim...*

*Quando a pipa voltava de seu voo, a flor não mais se mostrava  
feliz, estava sempre amargurada, querendo saber com quem a  
pipa estivera se divertindo.*

*A partir daí, a flor começou a encurtar a linha, não permitindo  
à pipa voar alto.*

*Foi encurtando a linha, até que a pipa só podia mesmo  
sobrevolar a flor.*

*Esta história, segundo conta o autor, ainda não terminou e  
está acontecendo em algum lugar neste exato momento.*

*Há três finais possíveis para ela:*

1 - A pipa, cansada pela atitude da flor, resolveu romper a  
linha e procurar uma mão menos egoísta.

2 - A pipa, mesmo triste com a atitude da flor, decidiu ficar,  
mas nunca mais sorriu.

3 - A flor, na verdade, era um ser encantado.

*O encantamento quebraria no dia em que ela visse a felicidade  
da pipa e não sentisse inveja nem ciúme.  
Isso aconteceu num belo dia de sol e a flor se transformou  
numa linda borboleta e as duas voaram juntas.*

Rubem Alves

A história de Rubem Alves, a *Pipa e a Flor*, faz lembrar os tempos de infância em que brincava ao ar livre com outras crianças em Alecrim, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul (RS). Foram momentos únicos em minha vida. Nossas brincadeiras tinham muita simplicidade e confeccionávamos os nossos brinquedos com a ajuda dos pais. Um deles era a pipa. Quanta alegria era a nossa quando conseguíamos fazer a pipa e em seguida empiná-la, correndo pelos poteiros do RS.

Ao mesmo tempo em que nossos pés descalços tocavam a grama, sentíamos que também estávamos voando, que podíamos imaginar como seriam as paisagens de outros lugares, vistos pela pipa: curvas do rio Uruguai, morros, araucárias, casas, galpões, cidades. E pensar que a própria Geografia traz essa dinâmica de estarmos em um lugar do Planeta e sempre ficamos pensando em como são os outros lugares, como vivem os outros povos, do que gostam como são suas moradias, seus carros; pensar que existem desertos e florestas com dimensões continentais, que como seres humanos, temos uma infinita curiosidade sobre a Geografia.

Quando menina ao trabalhar na lavoura com meus pais, nos cerros (morros) do Alecrim, RS, assim como a pipa, voava pelo ar e esperava ver novos horizontes, paisagens diferentes para alegrar a vida da flor; eu sonhava em ser alguém que faria a diferença no mundo, alguém que faria algo nobre para os outros. Eu sonhava em servir, pois meu pai sempre dizia que somente seríamos felizes se tivéssemos um coração generoso, se amássemos as pessoas sem esperar nada em troca. Nesses momentos, descobri que precisava sair daquela cidade, do contexto da minha família e lutar pelos meus sonhos: ser uma professora de Geografia.

Aos dezessete anos de idade fui para Porto Alegre. Comecei uma jornada única, com momentos de muito sofrimento e ao mesmo tempo de muita luz. Trabalhei como empregada doméstica, vendedora, cuidadora de idosos e outros para pagar a faculdade de Estudos Sociais – habilitação em Geografia. Depois de muito esforço, consegui ser uma professora em um bairro muito pobre de Sapucaia do Sul e Esteio.

Apreendi o sentido etimológico da palavra servir. Passei a ser professora de crianças e adolescentes em diferentes bairros e sabia que precisava ser uma professora que faria a diferença na vida deles. Não bastava trabalhar com conceitos geográficos de forma fria, mórbida. Precisava dar vida para a Geografia. Os alunos diziam que ela não tinha sentido para eles, que não precisavam disso. Por que decorar o que é clima, relevo, vegetação, hidrografia se não servia para nada. Qual a razão de ficar decorando o nome de países e capitais se não sabiam nada sobre esses lugares. Que era mais fácil aprender sobre o mundo

assistindo a programas pela televisão. Eu não sabia o que dizer nem o que fazer. Como eu iria dar um sentido para a existência da Geografia quando olhava para os livros didáticos que tratavam do Rio Grande do Sul como se fosse distante da realidade vivida. Que dificuldade trabalhar com criança do quinto ano (antiga quarta série) que me olhavam sem entender nada. Nem eu entendia o que estava fazendo.

Então tomei a decisão de que faria algo. Comecei a procurar outros livros, observar o que faziam professores que eram felizes. Observar como a criança vivia e o que falava, pensava, fantasiava... Passei a olhar para o mundo da criança: seus sentimentos, sofrimentos, brincadeiras, músicas, enfim, como era o seu dia a dia e o que olhava na televisão ou na internet. Quando tinha televisão ou casa para morar. Tentei me aproximar daquele contexto. Foram longas as conversas com colegas que tinham um trabalho criativo, que preparavam suas aulas, considerando o mundo da criança.

Nesse momento percebi que precisava dos meus colegas professores. Poderia trabalhar com eles, compreendendo que precisava estudar mais. Descobri parceiros que me acompanham até hoje: Castrogiovanni, Costella, Kaercher, Rego, Callai e seus livros com tantas ideias, práticas diferenciadas, com tanto amor pelo ensino de Geografia. Fui aconchegada e envolvida por esse contexto que fez com que me tornasse uma professora alegre, criativa e em busca da atividade inovadora.

Passei a declamar poesias para os meus alunos sobre a Geografia e sentia um lindo sorriso vindo deles. E as poesias criadas sobre os lugares que mais gostavam de brincar ou sobre paisagens que tinham tocado as suas vidas, sejam pela beleza, sejam pela destruição, pela ausência de vida. Até criamos um livro de poesias. Inventava paródias para ensinar conceitos complexos, como coordenadas geográficas. Paródias criadas e cantadas por mim e pela criança, até cantei a orientação dos pontos cardeais, colaterais e outros, com a criança nos gramados das quadras de futebol, na área coberta, pátio ou em qualquer lugar onde a criança visse o sol. Hoje me lembro dos desenhos de diferentes paisagens, lugares, diversas histórias contadas por mim e/ou pela criança para explicar os rios mais próximos e os do mundo inteiro.

Os jogos criados para trabalhar com noções de latitude e longitude. Quantas plantas dos desenhos da sala, da casa e de outros. Inúmeros bonecos criados de si mesmo para fazer com que a criança percebesse o quanto faz parte da Terra e a Terra faz parte de nós. E as saídas para o campo. Conhecemos grande parte do Rio Grande do Sul-RS, por meio de projetos interdisciplinares.

Chegou o momento em que começaram a criar também. Lembro-me das lindas maquetes representando a integração entre relevo, clima, vegetação, hidrografia do RS. Conseguimos representar todo o espaço gaúcho em uma maquete, inclusive rodovias, cidades, aspectos regionais diferenciados, características da população. O mapa passou a fazer parte da vida da criança por meio da massa de modelar, argila ou jornal molhado. Um sonho de ser alguém que fazia a diferença... Fez muito na minha vida!

Entendi ao longo da vida que precisava voar alto, sem me esquecer de ter os pés no chão, como a pipa tem uma linha que a prende na Terra. Ser professor para mim tem uma ligação profunda em fazer com que a criança se compreenda. Assimile e compreenda o mundo em que vive. Crie e aprenda a voar, ultrapassando as fronteiras do Eu, do seu lugar, sabendo que existe a Terra, mas também as estrelas. O universo, o infinito...

A Pipa da história percebe as paisagens sempre de lugares diferentes. Destarte me senti pipa. Olhando... Voando... Percebendo a espacialidade do lugar e do tempo. Sentir a perspectiva de trabalhar os diferentes olhares, maneiras de ver o espaço geográfico. Que existem tantas paisagens diferentes, coloridos e odores únicos. Que os povos vivem de maneiras singulares.

Recebi o convite para trabalhar em escolas da região. Fazer especialização na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e ter como professores as pessoas que um dia eu tinha lido nos livros. Consegui ser selecionada no melhor Mestrado em Educação do Estado e um dos melhores do país, com conceito sete, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Eu fiz toda a prova da seleção em forma de poesia e isso fez com que eu ficasse entre os primeiros colocados e conseguisse uma bolsa que pagou as mensalidades desse mestrado.

Para uma menina que sempre trabalhou e estudou, nasceu na colônia, era algo inacreditável! Tive a oportunidade de pesquisar a prática de professores que trabalhavam com projetos interdisciplinares em uma escola organizada por projetos na cidade de Ivoti/RS. Ao começar a pesquisa, recebi o convite para ser professora de Geografia dessa escola e posteriormente da Faculdade de Pedagogia do Instituto de Educação Ivoti, mantida pela Igreja Luterana.

Nessa escola, aprendi o sentido do coletivo, da parceria, da pesquisa. Líamos inúmeros livros que tratavam da interdisciplinaridade, principalmente da prática interdisciplinar, de projetos interdisciplinares. Passei a fazer parte da minha própria dissertação de mestrado. Compreendi que a Geografia é uma ciência que necessita das demais para se constituir como ciência e que, como professora de Geografia, precisava trabalhar com

as demais disciplinas e, respectivamente, com os meus colegas para que essa Geografia passasse a ter sentido na aprendizagem da criança.

O sorriso que o menino desenhou na Pipa, na história de Rubem Alves se compara com a minha alegria de ser professora nos diferentes contextos e Estados do Brasil. Acredito que nascemos para buscar aprimoramentos, pensando que a educação têm o grande desafio de desenvolver criança feliz, que aprenda na ludicidade!

Voando pelo ar, feliz! Como a pipa voava... Tal voar vem acompanhando metaforicamente tudo o que crio como professora de Geografia da criança. Nunca me contentei com livros didáticos ou apostilas. Minha cabeça e meu coração sempre iam por outros caminhos, criando práticas que saíssem da rotina e que aproximassem os caminhos do ensinar no aprender. Sempre estive presente que precisava me importar com a criança e se de fato ela estava aprendendo para ser um ser humano realizado.

Ver o sorriso no rosto da criança que aprendia sempre foi a minha maior alegria. Como a Pipa que ia observar diferentes lugares, para contar o que via para a Flor. Sabia que precisava observar bem, estudar, pesquisar, conhecer, criar para poder contar à criança, levando-a criar sua própria história, sobre lugares.

Ao falar em lugares, em um determinado momento, precisei mudar. Meu esposo fez concurso público no Estado de Mato Grosso do Sul /MS. Acompanhei para este novo Estado. Momento muito difícil da minha vida... Recomeçar em um lugar, onde não conhecia ninguém. Bater de porta em porta para pedir emprego em escolas e universidades. Confesso desafiador. Mas, em pouco tempo, consegui emprego. Inclusive passei a ser professora convocada em cursos de Geografia e Pedagogia. Destaco o curso de Pedagogia de Maracaju/MS no qual desenvolvi e ainda desenvolvo, projetos sobre ensino de Geografia com a criança.

E como voltar a estudar? Onde estudar? Um novo desafio estava diante da minha vida. Entrei no *site* do único doutorado em Educação do Estado, encontrando o nome da Profa. Dra. Jucimara Rojas. Entrei em seu currículo e vi que foi orientanda da Profa. Dra. Ivani Fazenda e que trabalhava com Interdisciplinaridade, ludicidade e outros.

Cheguei à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e fui apresentada a ela que me deu um forte abraço e falou sorridente que eu era bem-vinda. Estava com um livro de pano na mão. Fiquei encantada diante dessa professora que me olhou com um olhar de generosidade e me acolhendo com muita simpatia. Tornou-se minha orientadora, amiga, pessoa que vai fazer parte da minha vida para sempre. A felicidade maior foi ver que ela aceitou que eu pesquisasse professores que atuam em Geografia com criança. Minha trajetória

com a prática docente em Geografia teria uma continuidade. Posso dizer que fui fazendo esta pesquisa com os professores com toda a realização. Ouvir o que eles tinham a dizer sobre o que fazem; ver o que fazem; recolher seus depoimentos. Refiro-me a professores que atuam em Geografia com a criança.

Percorri inúmeras escolas em três municípios ao longo de 2013. Escolhi os municípios de Dourados/MS, Maracaju/MS e Campo Grande/MS. Cidades com dimensões geográficas diferenciadas e com as quais eu tinha contato, por ter atuado nelas como professora. Nas escolas, perguntei se tinha algum professor que se disponibilizasse a dar um depoimento sobre o seu trabalho em Geografia com criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fiquei muito feliz, pois nove professores, formados em Pedagogia, se disponibilizaram a dar um depoimento sobre seu trabalho em Geografia com a criança. Conversei pessoalmente com todos eles e fui acompanhando o trabalho deles. Senti que queriam me mostrar o que faziam, pediam-me para olhar para a sua sala, seus alunos. Em certo momento.

As escolas são muito diferentes entre si, mas os professores que acompanhei chamaram a minha atenção. Alguns por serem sonhadores, outros por parecerem um pouco com a minha trajetória. Em alguns momentos, senti-me dentro de suas práticas em Geografia. Passei muitos dias dentro de escolas, em contato com contextos e práticas únicas e diferenciadas.

A *Pipa* necessita perceber o quanto é importante conhecer de fato a realidade local, inclusive o vento, pois sem ele a pipa não se consegue empiná-la. Mas, com a ajuda do vento, conhece outras dimensões, ampliando a própria concepção de mundo da vida. Na prática dos professores ao percorrer diferentes caminhos geográficos, percebia que a criança ultrapassava as fronteiras do local e, muitas vezes, percebia-se inserida no mundo, pois de certa maneira, inserida no mundo até por meio dos brinquedos, da televisão, da internet, redes sociais e outros.

A realização pessoal tem relação com a realização do outro, do cuidado com o outro e com o mundo em que vivemos. Sempre que era impedida de voar, eu ia à busca de outros caminhos, outros olhares afetuosos de colegas que me ajudaram a percorrer o caminho do aprender a ser professora. Não permitia que a “Pipa” ficasse presa em uma cerca elétrica, em galhos de árvores. A pipa tinha que voar, tinha que sorrir, tinha que ter alegria, o amor, o encantamento para o mundo. Percebo que esse processo é que pode encantar a ação do professor, principalmente do professor Geografia que atua com a criança.

Para a criança, o mundo é algo a ser descoberto, mágico, fantasioso. Permitir à criança que olhe para o mundo, ensinar a ela o valor do amor, da generosidade em relação à Terra e cada ser vivo que nela habita é a expressão do valor maior. Talvez isso possa contribuir humildemente a melhorar o lugar em que vivemos e assim outros lugares. Levar o “sorriso” da Pipa e a fantasia para a criança e ser feliz com ela.

Desenhar a pipa. Montar. Recortar. Montar. Colocar adereços. Ver o espaço para soltá-la. Percebê-la, voando e dançando com o vento. Sentir o valor geográfico de cada espaço e tempo presentes no processo.

## INTRODUÇÃO

Ao envolver a trajetória de vida com a história de *A Pipa e a Flor* torna-se necessário iniciar esta introdução por meio da prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma linguagem simbólica em fenomenologia. O tema desta pesquisa nasceu da vida docente, dos contextos criados em diferentes escolas e universidades. Sempre fui uma pessoa apaixonada por práticas diferenciadas e professores criativos que fossem além do que era oferecido pelos livros didáticos ou sistemas apostilados. Professores que tivessem sede por outras rotas, ou que não seguissem sempre pelo mesmo caminho. Além disso, compreender como isso poderia fazer a diferença na atuação em Geografia com a criança.

Um passo importante nesse caminho, nesse voar de pipa, foi compreender a Geografia como ciência que estuda o espaço geográfico em todas as suas relações, seja do ser humano com a Terra, dos seres humanos entre si, sejam com todos os seres vivos. Uma ciência que necessita das demais ciências para se constituir como ciência. Além disso, precisa repensar as próprias fragmentações internas, pois, muitas vezes, a Geografia é trabalhada em partes, como clima, relevo, vegetação, hidrografia, economia, população e outros, como se esses elementos não estivessem interligados.

Na estrada percorrida nesta pesquisa descobrir o que já foi pesquisado sobre o tema, encontrando na interdisciplinaridade e linguagem simbólica um caminho possível para uma Geografia com abordagem fenomenológica. Tentar descobrir a essência da prática do professor que atua em Geografia com a criança. Perceber a Terra de fato em todas as suas dimensões e que há sentimentos em relação ao lugar onde se vive. Que esses sentimentos estão expressos por meio de símbolos que o ser humano foi criando ao longo da história. Esses símbolos são carregados de significados e estão presentes na ciência geográfica. Ao entendê-los o professor e a criança podem contribuir para uma melhor compreensão da Geografia.

A Geografia pode auxiliar a ampliar a visão de mundo quando ultrapassa as fronteiras do lugar e olha para além do horizonte. Mas para isso também é preciso repensar a prática docente em Geografia e uma possibilidade de ir além da memorização de fatos e conteúdos desconectados da realidade e da vida da criança. Isso pode ser concretizado por meio de uma prática que incentive a criança a ler, escrever e compreender o lugar em que vive, que apresenta características próprias e globais inter-relacionadas. Esse processo pode se dar por meio de práticas que valorizem a integração de conhecimentos e que trabalhem com uma linguagem simbólica, por meio de desenhos, plantas, mapas, globo, músicas, teatro,

poesia, histórias, textos, filmes, internet, saídas ao campo. Enfim, com infinitas possibilidades criativas e que podem estar ao alcance do professor em diferentes contextos.

A metodologia adotada é de caráter qualitativo de cunho fenomenológico, com enfoque nas análises ideográfica e nomotética. Apresentou como intencionalidade investigar a prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: linguagem simbólica em fenomenologia.

Os sujeitos da pesquisa foram nove professores formados em Pedagogia de diferentes escolas de Dourados, Maracaju e Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Eles solicitaram para não serem identificados e suas respectivas escolas não fossem nomeadas. A pesquisa foi realizada com professores que atuam em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha dos sujeitos foi feita por meio de ações com projetos realizados nos municípios citados em anos anteriores, especialmente o projeto Teatro de Fantoques e Criação de Mini Bonecos. Os sujeitos foram se mostrando na ação, em suas atitudes. Mostraram a própria prática enquanto professores que atuam em Geografia, por meio de atividades que espelham a ludicidade.

As escolas apresentam características diversificadas e diferenciais umas das outras. Foram pesquisados sujeitos de escolas municipais em tempo integral em espaços urbanos e rurais, escolas municipais urbanas de um turno e escola particular. As escolas integrais em espaços urbanos apresentam uma boa estrutura física, equipadas com quadras, ginásio de esportes, salas amplas e bem arejadas, parques infantis, brinquedotecas, laboratórios modernos de diferentes áreas de conhecimento, variedade de materiais pedagógicos, aulas de música, dança e outros e proposta pedagógica diferenciada, com reuniões semanais de professores, reuniões por área e por série, estudos programados, formação continuada e outros. Foram escolas projetadas e pensadas em um processo coletivo.

Outras escolas estão localizadas em espaços urbanos, em bairros afastados do centro, que funcionam em apenas um turno. São escolas com pouco espaço físico e, em síntese, possuem sala de aula, sala dos professores, pátio, refeitório e um pequeno laboratório de informática. São escolas que seguem o que foi pensado pelas secretarias de educação. Apresentam alguns encontros de formação continuada no município e reuniões previamente agendadas pelas direções de cada escola. Os professores pesquisados nessas escolas faziam cursos por conta própria. Tinham em suas mãos livros de Ensino de Geografia atualizados e de autores reconhecidos na área.

As escolas de tempo integral localizadas na zona rural apresentam, além de uma estrutura física maior, um espaço com pomar amplo, com árvores frutíferas, horta ampla e

com variedade de legumes, córregos pequenos próximos, vegetação nativa e algumas áreas cultivadas no entorno. As crianças que estudam nessas escolas moram em áreas agrícolas, sejam fazendas ou sítios. A natureza se mostra muito presente na prática dos professores, que estão inseridos em um contexto diferenciado.

No que se refere a instituição particular de ensino, pode ser compreendida como bem estruturada, amplo espaço físico (apresenta várias quadras, ginásio, área verde, laboratórios, brinquedoteca, parques e outros) e localização em região central da cidade. Apresenta proposta pedagógica organizada, reuniões por área, série e reuniões gerais.

O referencial teórico apresenta como base a prática docente em Geografia com criança, fundamentado na fenomenologia e interdisciplinaridade. Os principais referenciais são: Callai (2011), Castrogiovanni (2003), Costella (2003), Dardel (2011), Fazenda (1994, 2001, 2003a, 2003b), Japiassú (1976) Japiassú e Marcondes (1996), Husserl (1975), Merleau-Ponty (2006), Nogueira (2004), Bicudo e Espósito (1994), Rojas (1998, 2004, 2007) Rojas e Mello (2012), Chevallier e Gheerbrant (2009), Sommerman (2006), Lenoir (2006).

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “O estado do conhecimento, Geografia e epistemologia”, inicialmente apresenta um levantamento das obras no portal de teses/dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, no portal de periódicos da CAPES - Base de Dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), na *Revista Terra Livre* da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e na tese de Antônio Carlos Pinheiro (2003), intitulada a *Trajectoria da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)*. Em seguida, explica como a Geografia pode ser percebida por meio de uma abordagem fenomenológica. Para isso, resgata brevemente o sentido da fenomenologia como o estudo das essências, assim como a visão de seus precursores, em especial Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961). Para isso, resgata brevemente o sentido da fenomenologia como o estudo das essências, assim como a visão de seus precursores, em especial Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961).

Também traz uma abordagem fenomenológica da Geografia na qual a Terra não é tratada somente em seus aspectos físicos, econômicos, políticos e sociais, mas como local de vida, da existência humana, de relações e conexões. Na parte final do capítulo, aborda-se a prática docente em Geografia com a criança, no sentido de repensar a excessiva fragmentação e linearidade presente nessa prática.

O segundo capítulo discute sobre a prática docente interdisciplinar, iniciando-se com a discussão sobre o termo interdisciplinaridade, origem, tipos e abordagens dela, bem

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

como a prática docente interdisciplinar, trazendo à tona o perfil de um educador nessa abordagem. Esse capítulo resgata a importância da interdisciplinaridade no sentido de repensar as fronteiras disciplinares, a fragmentação excessiva do conhecimento e a busca de um conhecimento mais generoso, coletivo e integrador.

Também aborda sobre o símbolo, evidenciando que este estabelece a relação do homem com o mundo e, na prática docente em Geografia, uma linguagem simbólica contribui para o melhor entendimento e interpretação dos conceitos geográficos, ampliando o processo do aprender.

No terceiro capítulo aborda o processo metodológico com as análises ideográficas em que se buscou desvelar os fenômenos por meio das ideias articuladas. Dando continuidade, foi realizada a análise nomotética dos sujeitos em que ocorreu o movimento da passagem do nível individual para o geral e vice-versa.

Na hermenêutica, quarto capítulo, buscou-se a compreensão de como acontece a atuação do professor de Geografia com a criança, no descortinar do sentido no depoimento, no texto escrito e na linguagem simbólica escolhida em imagem.

Enfim, esta pesquisa discute sobre a possibilidade de uma prática geográfica vivida com a Terra e todos os seres que nela habitam. A indiferença do ser humano tem deixado marcas profundas na Terra: sua morada. Somos parte da Terra. A Terra faz parte de nós. Que tudo está interligado em uma dinâmica de vida como uma tessitura em que cada fio é essencial para a sobrevivência do todo. Talvez esta seja uma oportunidade muito singela de contribuir para repensar a vida por meio da ação de professores que atuam em Geografia com a criança.

Um menino confeccionou uma pipa.  
*Ele estava tão feliz, que desenhou nela um sorriso.*  
*Todos os dias, ele empinava a pipa alegremente.*  
*A pipa também se sentia feliz e, lá do alto,*  
*observava a paisagem e se divertia com as*  
*outras pipas que também voavam.*

## 1 GEOGRAFIA E FENOMENOLOGIA

O menino fazia uma exploração naquele espaço, parecia pesquisar. Observava contextos. Fazia parcerias. Nesse sentido esse capítulo apresenta um mapeamento das principais publicações realizadas sobre a prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e apresentadas algumas considerações sobre as publicações. Foram utilizadas como fontes de pesquisa Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no portal de teses/dissertações e de periódicos da CAPES - Base de Dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), na *Revista Terra Livre* da AGB e na tese de Pinheiro (2003).

Em um segundo momento, resgata o valor da fenomenologia como meio para se alcançar a compreensão das essências, mergulhando-se nas principais construções teóricas de seus precursores, seus conceitos que possibilitam um novo olhar sobre o mundo-vida, fundamental para nortear nossa visão sobre a prática da Geografia pautada na Fenomenologia.

No terceiro momento apresenta a Geografia sob um olhar diferenciado, o da fenomenologia, no qual a Terra está além de aspectos físicos (geológicos), sociais e políticos e passa a ser o espaço no qual se descobre a existência humana, suas relações e particularidades.

Em síntese, traz uma abordagem da Geografia como mundo-vida, ou seja, se refere à totalidade da existência humana, da ligação do ser com e no mundo, das relações que estabelecemos por meio dos sentidos com tudo o que nos circunda.

### 1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nossa construção começa pelos levantamentos das obras na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no portal de teses/dissertações e de periódicos da CAPES - Base de Dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), na *Revista Terra Livre* da AGB e na tese de Pinheiro (2003). Para realizar a pesquisa, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, com uma abordagem voltada para a fenomenologia. Realizou-se a busca no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>2</sup>, mas não foram

---

<sup>2</sup>Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

encontradas pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental passou a fazer parte das preocupações e reflexões de pesquisadores em 1982 e intensificou-se na última década do século XX, conforme pode ser observado no levantamento das pesquisas relacionadas ao tema. Nos anos anteriores, a disciplina Geografia fazia parte da área de conhecimento Estudos Sociais<sup>3</sup> (MARQUES, 2009). Straforini (2004, p. 77), ao discutir sobre a pesquisa em Geografia nesse nível de ensino, afirma que:

[...] ainda existe um tabu nas pesquisas em ensino de Geografia, e muito menos, objeto de conhecimento e de domínio intelectual dos professores nesse nível de escolaridade. Todavia, se esse desafio não for enfrentado continuaremos como uma disciplina irrelevante ou secundária nas séries iniciais, participando no conjunto das disciplinas como aquela na qual se encaixam as atividades comemorativas. (STRAFORINI, 2004, p. 77)

Para Callai (2005b), é necessário pesquisar sobre o papel da Geografia na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca sobre o papel do professor que atua com Geografia: trabalhar com a leitura e escrita de mundo, no momento do processo de alfabetização. Para isso, considera importante que uma maneira de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da trajetória humana. Isso vai muito além de apenas fazer a leitura cartográfica, que pode trazer visões distorcidas de mundo. Portanto, fazer esta leitura é compreender o vivido por meio da alfabetização cartográfica. “[...] Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar e propor a Geografia como um componente curricular significativo” (CALLAI, 2005b, p. 229).

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências — tanto para si como para a sociedade. (BRASIL, 1997, p.76).

Para pensar a prática pedagógica em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com abordagem fenomenológica, apresentamos o levantamento da trajetória da pesquisa acadêmica do ensino de Geografia no Brasil de 1972 até 2000, realizado por Pinheiro (2003), em sua tese de doutorado, defendida no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nessa tese, Pinheiro (2003) catalogou 197

---

<sup>3</sup>Para Marques (2009), os estudos destacam o ensino de Geografia sendo influenciado pelas transformações ocorridas na década de 1970, com a implantação dos Estudos Sociais, conforme a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no curso primário (BRASIL, 1971). Em 1979, ocorreu mudança no currículo e as disciplinas de Geografia e História voltaram a ser ensinadas individualmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nos níveis fundamental, médio, graduação e pós-graduação. Desse total, 171 foram de mestrado e 26 de doutorado. Como o interesse desta pesquisa está voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, observando a pesquisa de Pinheiro (2003), apenas 25 pesquisas se referem a esse período, abordando diferentes temas.

Em 2005, Pinheiro lançou o livro *O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de Dissertações e Teses (1967-2003)*, organizado a partir de sua tese de doutorado. Ampliou os dados de sua pesquisa entre o período de 1967 e 2003. Foram produzidas mais 120 pesquisas, perfazendo um total de 317 trabalhos. No que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, Pinheiro (2005) conseguiu catalogar mais 19 pesquisas, atingindo um total de 58 trabalhos produzidos em diferentes programas de pós-graduação no país, na área da Geografia, Educação e outros. Nem todos os trabalhos catalogados pelo autor estão disponíveis no portal de teses/dissertações da CAPES.

Para melhor visualização das pesquisas desenvolvidas por Pinheiro (2005), disponibilizamos um quadro que sistematiza as informações sobre o ano de conclusão, título da pesquisa, autor, orientador, instituição, programa, modalidade da pesquisa e a classificação do trabalho de acordo com o tema da investigação. O quadro foi organizado por Pinheiro (2005) em temas centrais: Prática Docente e Educativa (PDE), Currículo e Programas (CG), Representações Espaciais (RE), Conteúdo e Método (CM), Formação Docente (FD), Formação de Conceitos (FC), Livro Didático (LD), História da Geografia Escolar (HGE), Características dos Alunos (CA), Educação Ambiental (EA). As pesquisas referentes à representação espacial foram as mais discutidas entre todas, seguidas das questões relacionadas aos Estudos Sociais e à Educação Ambiental.

## 1.2 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas três dissertações sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Das três encontradas somente duas apresentaram proximidades com o tema dessa pesquisa e serão abordadas a seguir.

A dissertação de mestrado de Valéria Maria Marques, do ano de 2009, intitulada “Alfabetização Geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, investiga como a alfabetização em Geografia vem sendo abordada no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, concebendo que alfabetização ultrapassa a noção do ensino da leitura e escrita. “Concebe a

alfabetização como um processo contínuo de construção/decodificação e significação de símbolos. A Geografia foi abordada com uma linguagem própria, com uma estruturação simbólica específica, podendo ser desenvolvida no processo de alfabetização” (MARQUES, 2009, p. 6).

Ínia Franco de Novaes (2005), em sua dissertação intitulada “A Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: desafios da e para a formação docente, da Universidade Federal de Uberlândia, aborda a trajetória da Geografia na vida escolar de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa demonstrou que os professores que atuam nos anos iniciais, em grande parte, apresentam uma visão distorcida da Geografia, fruto da maneira como aprenderam Geografia quando crianças. Para a autora é essencial ensinar Geografia para que a criança aprenda a observar, ler e compreender a dinâmica do espaço, seja qual for a escala de análise. Isso precisa ser realizado para que a criança aprenda a atuar de maneira cidadã no sociedade que vivemos.

### 1.3 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES

Em seguida, realizamos pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES, no ano de 2012 e encontramos um total de 1.288 teses e dissertações sobre a temática Ensino de Geografia, ou seja, houve uma preocupação, nos últimos anos, em disponibilizar todas as teses/dissertações, por isso, a grande diferença entre os números anunciados por Pinheiro, relacionados a 2001 e 2003, e o portal de periódicos da CAPES. Desse total, apenas 31 teses/dissertações referem-se ao ensino de Geografia nos anos iniciais. Pinheiro (2003, 2005) anuncia 58 trabalhos catalogados, conforme citado anteriormente. Essa diferença ocorre porque uma parte dessas pesquisas refere-se aos Estudos Sociais, ou seja, 27 pesquisas (Quadro 1).

Ao observar o Quadro 1 (em anexo) com a pesquisa de Pinheiro (2003, 2005) e o portal da CAPES, BDTD apenas seis dissertações/teses discorrem sobre a prática pedagógica em Geografia nos anos iniciais com uma abordagem fenomenológica. Estão nomeadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas de mestrado e doutorado sobre a ação em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental com abordagem fenomenológica.

Título	Autor	Ano	Programa
Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos	Rosangela Doin de Almeida	1994	Geografia da USP
Da Geografia que ainda é feita a uma visão da ciência geográfica: também se alfabetiza em e com a Geografia	Antônio Carlos Castrogiovanni	1995	Geografia da UFRGS
O Saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental	João Roberto Vieira	1997	Educação da UFG
A alfabetização cartográfica interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a interação do educando no contexto socioambiental	Roselane Zordan Costella	2001	Geografia UFRGS
Leituras do "lugar-mundo-vivido" e do "lugar - território" a partir da intersubjetividade	Matusalém de Brito Duarte	2006	Educação da UFMG
O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo	Gilcileide Rodrigues da Silva	2010	Geografia da USP

Fonte: Organizado por HAMMES, Care Cristiane. Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 jan. 2013.

A primeira pesquisa, de Rosangela Doin de Almeida (1994), intitulada *Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos*, pela USP, trata de uma proposta para o ensino de mapas que tem como princípios: a reflexão, a construção de modelos tridimensionais e gráficos, a problematização e a participação ativa dos alunos. Almeida (1994) organizou sua proposta em três fases nas quais procurou aprofundar os conceitos cartográficos de escala, projeção no plano, referenciais de localização e símbolos cartográficos.

Ao realizar desenhos com os alunos, Almeida (1994) constatou que os objetos eram representados de maneira vertical. Para repensar o processo, a pesquisadora utilizou um plano de base como pista para a projeção no plano, pois engendra a representação projetiva do ponto de vista vertical, no caso de áreas pequenas e bem-conhecidas.

A segunda pesquisa sobre a ação em Geografia nos anos iniciais foi realizada por Antônio Carlos Castrogiovanni (1995), no mestrado em educação da UFRGS, com o título *Da Geografia que ainda é feita a uma Visão da Ciência Geográfica: Também se Alfabetiza em e com a Geografia*. Castrogiovanni (1995) investigou a atual situação da Geografia nos anos iniciais e buscou alternativas para práticas pedagógicas inovadoras para os anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, discute sobre o que é entendido como alfabetização e a relevância da Geografia nesse processo, passando pelas espacialidades da leitura e da escrita

na Geografia, no interior de buscar alternativas de ensino e estabelecer conexões interdisciplinares.

João Roberto Vieira, da área da educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizou pesquisa sobre o *Saber Geográfico: uma Abordagem Fenomenológica do Saber do Professor nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Vieira (1997) investigou como o saber geográfico é constituído pelo professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e como ele é vivenciado na ação desse professor.

As preocupações da pesquisa referem-se à formação desse docente, ou seja, muitas vezes o conhecimento geográfico é trabalhado com os alunos por professores que não têm uma formação específica mínima na área de Geografia. Na concepção do autor, isso pode gerar nos alunos diferentes formas de relacionamento com o referido conteúdo. Para isso, ele apresenta como o saber geográfico é constituído, as dimensões históricas da estrutura do fenômeno, o espaço da Geografia escolar e a dimensão educativa da Geografia.

A quarta pesquisa, de Roselane Zordan Costella (2001), intitulada *A Alfabetização Cartográfica Interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Interação do Educando no Contexto Sócio-Ambiental*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta como tema central a importância da alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa, Costella (2001, p. 10) realizou o processo de alfabetização por meio da sistematização e teorização de oficinas.

A análise desse processo de aprendizagem se faz diante de duas realidades socioeconômicas: alunos de uma escola da rede particular de ensino e alunos de uma escola da rede pública. As duas escolas se localizam na mesma rua, uma ao lado da outra, porém a ambiência dos alunos é completamente diferente. O trabalho enfatiza a importância da análise da ambiência dos alunos, respeitando as suas subjetividades para que se faça uma interpretação consciente dos resultados produzidos pelos educandos e retomando a ideia de que o espaço onde se localiza a escola nem sempre representa o espaço de ambiência de quem nela estuda. Os grupos pesquisados apresentam diferenças de resultados tanto no processo de habilidades desenvolvidas para superar os problemas cartográficos quanto na representação das maquetes. Os alunos da escola pública apresentaram uma falta de habilidades mais significativa que o outro grupo, porém, na maquete, têm uma preocupação maior em mostrar um espaço mais real e capaz de ser comparado com o cotidiano. Já os alunos da escola particular representam, nas maquetes, espaços virtuais ou uma grande desorganização espacial com representações não condizentes aos contextos cotidianos. (COSTELLA, 2001, p.10).

Costella (2001) realizou essa pesquisa no segundo semestre de 1999 e no decorrer de 2000, com alunos na idade entre 6 e 10 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa mostrou que uma das preocupações na ação docente é fazer com que o aluno pense

sobre o espaço, representando e interpretando os espaços de vivência, sejam eles reais ou virtuais. Isso possibilitou ao aluno um conhecimento sobre sua identidade espacial, e mais tarde transferi-la para uma representação ou leitura de mapas.

A sexta pesquisa, de Matusalém de Brito Duarte (2006), intitulada *Leituras do Lugar-Mundo-Vivido e do Lugar-Território a partir da Intersubjetividade*, da área da educação da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentou como objetivo refletir, a partir da intersubjetividade, sobre a construção social de categorias espaciais geográficas: o lugar-mundo-vivido e o lugar-território. Duarte (2006) ressalta que a fenomenologia-existencialista, em Merleau-Ponty, discute a sensação e a percepção para explicar a manifestação dos fenômenos, ou facticidade no espaço, considerando a inter-relação entre os sentidos compartilhados ou percepções dos sujeitos envolvidos, o que possibilita o fazer existencial. Identificou a ponte entre a subjetividade e a construção intersubjetiva/social da realidade, a fim de averiguar suas relações com conceitos de espaço na Geografia.

Nesse caso, foram consideradas as categorias lugar-mundo-vivido e lugar-território, não como categorias antagônicas, mas complementares na ampliação da leitura espacial. O estudo trouxe à epistemologia geográfica novas possibilidades de compreensão intersubjetiva da realidade espacial.

A tese de Gilcildei Rodrigues da Silva, intitulada *O Ensino de Geografia na Educação Básica: os Desafios do Fazer Geográfico no Mundo Contemporâneo, na Área da Geografia*, defendida na Universidade de São Paulo (USP), em 2010. Silva (2010) parte da abordagem fenomenológica para o ensino de Geografia; descreve a realidade e coloca no centro da reflexão o próprio ser, o aluno, o professor, enfim, o ser humano, descrevendo o cotidiano escolar.

Nessa maneira de pensar, não existe um mundo sem sujeito, nem sujeito sem mundo. Também não existe um sujeito sem espaço, ou seja, o espaço vivido. A autora adotou a intencionalidade como um dos pressupostos para a compreensão da fenomenologia, isto é, uma consciência intencional. Analisou a escola como lugar que possibilita a compreensão do mundo vivido, o lugar onde o passado e presente se manifestam na memória das pessoas, onde se estabelecem relações de vizinhança, de conflitos, de cultura, aproximando-se da Geografia Cultural. Mostrou que a competência do fazer docente em Geografia está associada à maneira como se compreende o conhecimento, a ponto de reorganizar, reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula.

#### 1.4 PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES – BASE SCIELO

Ao realizar busca no portal de periódicos da CAPES, base SciELO, encontramos dezesseis artigos. Desse total, foram selecionados quatro que apresentam proximidade com a temática desta pesquisa. É importante dar destaque para a pesquisa de Helena Copetti Callai<sup>4</sup>, especialmente o artigo *Aprendendo a Ler o Mundo: a Geografia nos anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Callai (2005b) trata da possibilidade de a criança estudar Geografia no início de sua escolarização. Discute sobre a importância de se aprender Geografia com a criança por meio da leitura do mundo, da vida e do espaço vivido.

A autora considera, também, que os conteúdos da Geografia, presentes nos currículos escolares, podem contribuir na alfabetização da criança. Tendo em vista esse objetivo, discute as exigências teóricas e metodológicas da Geografia para referenciar o ensino e a aprendizagem. Destaca que a Geografia pode contribuir com o aprendizado da alfabetização, uma vez que encaminha para que a criança aprenda a ler o mundo.

No segundo artigo, de Carla Cristiane Nunes e Vicente Paulo dos Santos Pinto (2010), intitulado *Criança de Juiz de Fora (MG) e suas Representações de Cidade e Campo*, a pesquisa teve como objetivo investigar quais são as representações de campo e cidade da criança de Juiz de Fora, MG, entre 8 e 12 anos. Essas crianças apresentavam experiências consideradas tipicamente urbanas.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e foram utilizados desenhos e falas para perceber as representações da criança na leitura do lugar-mundo. Apresentou como referenciais, Henri Lefebvre, Raymond Williams, Ana Fani Alessandri Carlos, João Rua e outros. Para Nunes e Pinto (2010, p.214), as “[...] descobertas da pesquisa são pensadas à luz de referências como Milton Santos, Paulo Freire, Rafael Straforini e Helena Copetti Callai, na defesa de que a Geografia tem uma função social de auxílio na leitura do lugar-mundo, que precisa transcender o aparente”.

No terceiro artigo, intitulado *A Cartografia no/do Fazer Pedagógico: Saberes e Práticas no Espaço Escolar*, Ricardo Bahia Rios, Deuzimar da Conceição de Souza, Jussara Fraga Simone Santos de Portugal realizam uma discussão sobre a cartografia escolar e o uso desses recursos cartográficos no processo de ensino-aprendizagem de conceitos e temas geográficos, no âmbito dos anos iniciais da educação básica. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas localizadas no bairro Queimadinha, na cidade de Feira de Santana, Bahia, em

---

<sup>4</sup>Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

2010. Procurou verificar como os professores utilizam os recursos cartográficos para ensinar e aprender a Geografia e suas influências no espaço da sala de aula. Para isso, os autores realizaram observação, questionários e entrevistas com seis professores que exercem a docência nesses espaços formativos, no 5º ano do Ensino Fundamental I. Foram observadas as práticas de alfabetização cartográfica empreendidas pelas professoras.

Rios, Souza e Portugal (2012) escolheram professoras do 5º ano porque se compreende que, ao final dessa primeira etapa de escolarização, a escola precisa garantir a aprendizagem de noções básicas da cartografia sistemática e temática, ou seja, a criança precisa aprender a pensar e a ler o espaço, reconhecendo lugares e identificando paisagens. O mapa precisa ser abordado do ponto de vista metodológico e cognitivo.

Apresentam uma proposta para que os alunos vivenciem as funções do cartógrafo e do geógrafo, tornando-se leitores eficientes de mapas, isto é, alunos - mapeadores que desenvolvem habilidades necessárias ao geógrafo investigador: observação, levantamento, tratamento, análise e interpretação de dados. O espaço lido e mapeado pelos alunos passa a ser resignificado. Utilizaram como referencial os estudos de Castrogiovanni (2000) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Os principais resultados dessa pesquisa revelam que a cartografia escolar potencializou o ensino e a aprendizagem geográfica, uma vez que incorporou a linguagem cartográfica no cotidiano da sala de aula. Além disso, foi fundamental acompanhar as práticas desenvolvidas, assim como conhecer as trajetórias de formação e suas implicações no fazer pedagógico cotidiano.

O quarto artigo foi de Rodrigo Simão Camacho (2011), intitulado *O Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Caminho para Compreender a Realidade em que se Vive*. Camacho (2011) pontua, em sua pesquisa, que o ensino de Geografia nos anos iniciais precisa apresentar a realidade socioespacial dos alunos como ponto de partida se a intenção for produzir um ensino de Geografia contextualizado e próximo da realidade vivida.

Aborda práticas pedagógicas criadas da realidade dos moradores do campo, tendo como embasamento uma pesquisa realizada com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Pauliceia, SP, em 2007. Para isso, desenvolveu algumas atividades com estudantes da 4ª série do ensino fundamental, atual quinto ano, relacionadas à realidade vivida desses sujeitos. Dentre as atividades, podem ser citadas produções de texto, ilustrações, tabelas e outros.

Os resultados dessa pesquisa mostram que o ensino da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental deve estar relacionado, primordialmente, com a realidade local, ou seja, que o educando traga o seu conhecimento sobre o lugar onde vive para a sala de aula. Isto para que, a partir daí, ele possa construir o conceito de espaço e fazer conexões cada vez mais complexas a respeito da relação espaço local-espaço global.

As relações espaciais não se estabelecem de forma fragmentada, como na lógica tradicional: município, Estado, região, país, continente e mundo. Straforini (2004) pontua que trabalhar com a realidade local não significa isolar os educandos das situações que extrapolam sua realidade, confirmando a possibilidade de o lugar onde os estudantes moram ser o ponto de partida para desenvolvimento do processo de aprendizagem, mas não permanecendo somente nessa realidade.

#### 1.5 REVISTA TERRA LIVRE – ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS

Para a realização desse estado do conhecimento, também foram consultadas as diferentes edições da *Revista Terra Livre*, da AGB<sup>5</sup>. Essa revista é considerada a mais importante na área da Geografia no Brasil. Já lançou mais de 33 volumes entre 1986 e 2010. Desses 33 volumes, quatro foram dedicados ao ensino de Geografia, e apenas dois apresentam pesquisas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciaremos discutindo o volume 2 – *O Ensino da Geografia* em questão e outros temas. Nessa revista, encontramos o artigo *A Construção do Espaço Geográfico na Criança*, de Tomoko Iyda Paganelli. Esse trabalho analisou os conceitos de espaço e de tempo sob a luz da aplicação da epistemologia genética e da pesquisa realizada sobre um espaço concreto-geral. Destaca que o aluno precisa ser agente do processo de construção do conhecimento.

O décimo quarto volume da revista tratou sobre as transformações no mundo da educação. O artigo *Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres*, de Nídia Nacib Pontuschka<sup>6</sup>, relata sobre a importância da interdisciplinaridade para o ensino de Geografia, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Pontuschka (1999) evidencia que, nas reformas de ensino pelo Ministério da Educação do Brasil, o princípio da interdisciplinaridade está colocado nos vários documentos divulgados após a nova lei de diretrizes e bases da educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 1996). Por essa razão,

---

<sup>5</sup>Disponível em: <<http://www.agb.org.br>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

<sup>6</sup>Professora da Faculdade de Educação de São Paulo.

retomam-se algumas ideias sobre a interdisciplinaridade e um trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, de 1989 a 1992, na gestão Paulo Freire.

A leitura das dissertações, das teses e dos artigos trouxe algumas reflexões:

- a) Há um crescente interesse pela pesquisa nesse nível de ensino, apesar de as produções ainda serem em pequeno número, se comparado com outros níveis de ensino;
- b) as pesquisas indicam que a disciplina Geografia, em muitos casos, é trabalhada por pedagogos que não receberam uma formação adequada ou continuada e demonstram dificuldades com a prática pedagógica em Geografia, não dominando, muitas vezes, os conceitos básicos dessa disciplina. Essas pesquisas ressaltam sobre a necessidade de repensar a formação no que se refere à aprendizagem em Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) algumas pesquisas evidenciam sobre a importância de pensar em práticas pedagógicas interdisciplinares (projetos, temas geradores e outros), que apresentem o lugar vivido como possibilidade para uma aprendizagem em Geografia, voltada para o entendimento das diferentes relações, interações presentes no espaço, além de fazer conexões cada vez mais complexas a respeito da relação espaço local-espaço global;
- d) que a criança precisa aprender a ler e escrever o mundo e que isso se dá por meio da leitura do espaço. Callai (2005b) fala em alfabetização cartográfica;
- e) que a ação em Geografia nos anos iniciais tem dado muita ênfase em apresentar como ponto de partida o próprio aluno, indo sempre do mais simples e próximo ao complexo, ou seja, trabalha o município e depois o Estado, trazendo o conhecimento como algo linear e fragmentado, como se não existissem conexões entre os diferentes lugares, realidades e contextos;
- f) foram consideradas categorias como “lugar-mundo-vivido” e “lugar-território” na leitura e escrita do espaço geográfico, em que se consideram a subjetividade e a construção intersubjetiva/social da realidade, a fim de averiguar suas relações com conceitos de “espaço” na Geografia. Trouxeram outras possibilidades de compreensão intersubjetiva da realidade espacial.

Levando em conta esse contexto, consideramos a importância de repensar a fragmentação e linearização presente nesse nível de ensino, a maneira como a ciência

Geográfica é pensada e estruturada, para que a criança aprenda a ler o mundo-da-vida, e consiga ultrapassar a dimensão do espaço vivido, ou seja, o que está distante da vida diária, mas que pode interferir na dinâmica geral e, ao mesmo tempo, na vida ou do grupo. Mas é essencial que a prática docente com Geografia não desconsidere o mundo da criança e seu brincar, pois esta pode aprender que a Geografia é algo distante da vida dela e, por isso, sem razão de existir. Que a criança sinta curiosidade em conhecer o mundo e aprenda a amar e se sentir parte dele. Para isso, é necessário criar inúmeras possibilidades na prática docente para que a criança aprenda de maneiras diferenciadas, com olhares diversificados e reveladores.

## 1.6 FENOMENOLOGIA: UM RESGATE DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ABORDAGEM

Inicialmente consideramos importante resgatar o sentido da Fenomenologia<sup>7</sup>. Podemos defini-la como o estudo que nos permite aprofundar a compreensão a respeito dos diferentes fenômenos e do modo como eles se mostram, seja palpável ou imagético, bem como o discurso que expõe a inteligibilidade do sentido do fenômeno pelo olhar do espectador. O fenômeno então é aquilo que aparece; que se mostra à consciência do observador, o objeto possui em si o aparente e o oculto, mas somente é considerado fenômeno aquilo que salta aos olhos, a coisa mesma, tal como ela é, se apresenta, a manifestação da realidade. Cabe à Fenomenologia desvelar este fenômeno e ir muito além das aparências.

O significado de fenômeno vem da expressão grega *faínomenon* e deriva-se do verbo *faínestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *faínomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Faínestai* é uma forma reduzida que provém de *faíno*, que significa trazer a luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. [...]. *Faínomena* ou *fenômena* são o que se situa à luz do dia ou que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *faínomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 21-22, grifos dos autores).

Tal descritiva situa a fenomenologia como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra para o ser humano e procura identificar o sentido de tudo aquilo que se manifesta. A fenomenologia é um nome que se dá, de acordo com Martins e Bicudo (1989, p. 15):

<sup>7</sup> “O termo Fenomenologia foi criado no século XVIII pelo filósofo J.H. Lambert (1728-1777) designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual se apresenta à nossa experiência” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 101-102).

a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

Ainda segundo esses autores,

Hegel emprega o termo em sua *Fenomenologia do Espírito* (1807) para designar o que denomina de ciência da experiência, ou seja, o exame do processo dialético de constituição da consciência desde seu nível mais básico, o sensível, até as formas mais elaboradas da consciência de si, que levariam finalmente à apreensão do absoluto. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.102).

Optamos, neste estudo, pelo conceito de Merleau-Ponty (1996, p. 1) ao explicar que a fenomenologia é o “estudo das essências”<sup>8</sup>, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências [...]. É uma filosofia que recoloca as essências na existência”. Em fenomenologia os valores do pesquisador são colocados em suspensão, para que possa ter um olhar que possibilite perceber o que se evidencia no fenômeno, ou seja, o seu significado e relevância no contexto em que se apresenta. O que significa também realizar o movimento de retorno à coisa mesma, desvelar a essência do fenômeno investigado.

Ela é também uma resenha do espaço, do mundo-vida, ou seja, a totalidade da existência da vida humana e de tudo o que a cerca. Nesse contexto o sujeito está no mundo, ligado por meio dos sentidos, ao que está à sua volta, intencionalmente unido ao mundo-vida. Não faz distinção entre aquilo que é percebido e a percepção. (BICUDO, 2011).

Historicamente, a fenomenologia foi fundada por Edmundo Husserl (1859-1938)<sup>9</sup>, visando estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa. Ao iniciar o movimento do pensar fenomenológico, ele o entende como “fenômeno e logos. Logos porque é o discurso inteligível do fenômeno, isto é, do que aparece à percepção daquele que percebe”. (BICUDO, 2014, p. 41).

A fenomenologia trabalha com dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os de acordo com critérios de rigor. A descrição procura descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito.

<sup>8</sup>O termo essência pode ser entendido em oposição à aparência. A busca dessa essência, inalcançável, inicia-se ao interrogarmos suas manifestações aparentes e, nessa busca, compreensões são possíveis. Na filosofia contemporânea, a essência não define nem revela a natureza do homem (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

<sup>9</sup>Nasceu em Prosznitz, na Morávia (atual República Tcheca), tendo estudado matemática e filosofia nas Universidades de Leipzig, Berlim e Viena. Foi professor nas Universidades de Halle (1887), Gottingen (1906) e Freiburg (1938) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.102). Suas obras mais importantes são: *Filosofia da Aritmética* (1891) e *Investigações Lógicas* (1900-1901) da chamada fase “pré-fenomenológica”, *A Filosofia como Ciência Rigorosa* (1910-1911), *Ideias para uma Fenomenologia Pura e uma Filosofia Fenomenológica* (1913), *Lógica Formal e Transcendental* (1929), *Meditações Cartesianas* (1931), *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental* (1936) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.133).

Para Husserl (1859-1938), segundo Japiassú; Marcondes (1996, p. 133) os objetos se definem precisamente como correlatos dos estados mentais, não havendo distinção possível entre aquilo que é percebido e nossa percepção. A experiência inclui, entretanto, não só a percepção sensorial, mas todo o objeto do pensamento.

A filosofia de Husserl é assim uma forma de idealismo transcendental, fortemente influenciada por Kant, uma tentativa de “descrição fenomenológica da subjetividade transcendental, dos modos de operar da consciência” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.133).

Para Husserl, a fenomenologia era uma forma totalmente nova de fazer filosofia, deixando de lado as especulações metafísicas abstratas e entrando em contato com as “próprias coisas”, dando destaque à experiência vivida. Como o próprio Husserl diria, anos mais tarde, na sua aula Inaugural em Freiburg in Breslau (1917): “Uma nova ciência fundamental, a fenomenologia pura, desenvolveu dentro da filosofia. Esta é uma ciência de um tipo inteiramente novo: sem fim [...]”. A Filosofia devia, pois, construir-se (ou reconstruir-se) através da Fenomenologia como uma ciência rigorosa, que desse apoio a todas as “ciências positivas”, assim entendidas de forma geral as ciências físicas e naturais. A fenomenologia deveria proporcionar um método filosófico que fosse livre por completo de todas as pressuposições que pudesse ter aquele que refletisse; descreveria os fenômenos enfocando exclusivamente a eles, deixando de lado quaisquer questões sobre suas origens causais e sua natureza fora do próprio ato da consciência. (MOREIRA, 2002, p, 63).

O ambiente filosófico, científico e cultural que acabou conduzindo ao surgimento da fenomenologia, no final do século XIX, era dominado por ciências de cunho positivista<sup>10</sup>, principalmente a matemática e a psicologia. Husserl (1859-1938), contrapondo-se a essa orientação, cria a fenomenologia. Para compreender a fenomenologia de Husserl, é preciso compreender primeiramente o conceito de intencionalidade, ponto estruturante do pensar fenomenológico. O que caracteriza a consciência em seu pleno sentido e o que a autoriza a designar é a intencionalidade. A intencionalidade, para Bicudo (1999) é a essência da consciência, abrir e expandir-se para o mundo. Para tentar elucidar um modo de conhecimento que, permanecendo filosófico, não se separe da experiência (MERLEAU-PONTY, 2006).

O princípio da intencionalidade é que a consciência é sempre “consciência de alguma coisa” que ela só é consciência estando dirigida a um objeto. Por sua vez o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. Podemos, pois, falar, de uma existência intencional do objeto na consciência. (DARTIGUES, 2005, p.22).

---

<sup>10</sup>“Segundo a mentalidade positivista, a ciência proporciona o único caminho para alcançar a verdade, ou seja, a compreensão de como as coisas acontecem é possível pelo caminho proposto pelo método científico [...] as ciências conseguem entender a significação da realidade por meio de uma grande confiança naquela que é considerada como a única interpretação verdadeira da realidade: a interpretação dada através do método experimental” (ALES BELLO, 2004, p. 42-43).

O projeto fenomenológico define-se como uma volta às coisas mesmas, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional. O conceito de intencionalidade ocupa um lugar central na fenomenologia, definindo a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo: “toda consciência é consciência de alguma coisa” (DARTIGUES, 1973). A consciência para a Fenomenologia é intencionalidade. É o próprio ato de estar-se atento a, dirigido para algo. Esse algo não se refere apenas ao visível, ao que enxergamos ou que está presente. Ultrapassa essa dimensão e envolve o movimento ou desejo de efetivação do ato em que a vivência se dá.

A intencionalidade pode ser compreendida como um fio invisível que nos une ao corpo no mundo vivido. Corpo próprio, vivo, voltado intencionalmente para o que fazer. O mundo da vida se refere à totalidade da existência humana, da ligação do ser com e no mundo, das relações que estabelecemos por meio dos sentidos com tudo o que nos circunda. O conceito de mundo-vida foi traduzido da palavra alemã “*lebenswelt*” e significa o nosso modo de ser no tempo e no espaço, ou seja, espacialidade e temporalidade, nossas relações nesse mundo com outros seres humanos, natureza e todos os seres vivos. Bicudo (2011, p. 30) explica que mundo é “um espaço que se estende na medida em que as ações são efetuadas e cujo horizonte de compreensão se expande na medida em que o sentido vai se fazendo para cada um de nós e para a cultura da comunidade em que estamos inseridos”.

Lançado no mundo, o homem percebe-se e torna-se humano o contato com os outros humanos, afetado pelo que desse convívio descortina. Comunica suas experiências, compreende o mundo não como uma forma de apreendê-lo objetivamente, mas com um ato de descortina-lo. O mundo vida também esse não meramente o mundo dos objetos disponíveis em sua concretização mundana, mas a totalidade das percepções vividas, é apreendido pela consciência, que é intencional no sentido de, atentivamente, voltar-se para o que pretende compreender, interrogando-o. (GARNICA, 1997, p. 114).

Em Martins e Dichtchekenian (1984, p.61), encontramos a explicação que retornar às coisas mesmas é a volta ao mundo anterior a todo conhecimento “[...] anterior à reflexão, volta ao irrefletido, ao mundo vivido, sobre o qual o universo da ciência é construído”. O sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, de certa forma estabelece com estes uma permuta (MERLEAU-PONTY, 1996). Seria revelar o mundo vivido onde estamos, antes de ter algum significado, local de acontecimento, de encontro com o outro, onde agimos, tomamos decisões, enfim, local de vida.

Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses. É afirmar – esta é a primeira tese – uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmos [...]. É afirmar – esta é a segunda tese – que a ênfase é posta

na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final. (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 80-81).

A fenomenologia procura desvelar os fenômenos implícitos nas relações intencionais que o homem vive no seu cotidiano com os outros, aquilo que se mostra, aparece por meio dos sentidos. Nossa relação com o mundo se dá pela percepção, na busca do sentido dos fenômenos, ou seja, do sentido do ser-do-homem-no-mundo. Envolve o descortinar de uma compreensão prévia do próprio ser-no-mundo.

Parte-se do princípio de que a consciência é uma atividade formada por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão e outros). Esses atos são denominados, por Husserl, de *noesis* e aquilo que é visado por eles são os *noemas* (DARTIGUES, 2005, p. 22). Essas definições são relevantes uma vez que mostram que existe uma singularidade entre o ato de conhecer e aquilo que é conhecido. A fenomenologia pode estabelecer a união entre o ato e o objeto, mediante a consciência, a intencionalidade.

A consciência se efetua no ato de expandir-se para o mundo e também intenciona as próprias vivências. Para Bicudo et al (org.) (2009, p. 19):

esse é o movimento reflexivo, pelo qual ela abarca as vivências, permitindo-se lucidez [...] estar lúcido significa ver com nitidez, com clareza. Estar lúcido, ciente das próprias vivências, é um estado possível pelo movimento reflexivo.

Merleau-Ponty (1996, p. 1) trata a fenomenologia como uma filosofia transcendental que coloca em

[...] suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ali, antes da reflexão, como uma presença inalienável, cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 1).

Na fenomenologia de Husserl<sup>11</sup>, a redução é um dos procedimentos centrais do método fenomenológico, significando que deve se concentrar a atenção nas coisas mesmas e não nas teorias (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.231). Isso se dará por meio da redução fenomenológica, ou seja, a maneira pela qual a existência efetiva do mundo exterior é posta

---

<sup>11</sup> Husserl (1859-1938) influenciou a filosofia contemporânea, especialmente na Alemanha e na França. Na França, mais diretamente com o desenvolvimento de uma filosofia fenomenológica com Maurice Merleau-Ponty<sup>11</sup>. Exercitou em sua teoria reflexões sobre a fenomenologia, em que tenta elucidar, fundado na tradição fenomenológica de Husserl, a relação originária do homem com o mundo, e evidenciar as camadas de sentido pré-intelectuais e pré-discursivas a partir das quais e contras as quais se torna possível o discurso das ciências (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.179).

entre parênteses, seja o mundo empírico, o mundo ideal e até o mundo sobrenatural. Essa é a maneira pela qual em Fenomenologia chega-se à essência dos fenômenos e que permite ao pesquisador colocar entre parênteses tudo o que pensa a respeito de dado fenômeno, para que ele possa surgir e ser desvelado. É o momento em que a essência do fenômeno se mostra a consciência do pesquisador. Critelli (1996, p.69) explica isso em etapas.

Não basta aos entes estarem simplesmente por aí para serem reais. Tudo o que há só chega à sua plena existência, isto é, *torna-se real*:

- quando é tirado de seu ocultamento por alguém, *desocultado* – DESVELAMENTO;
- quando desocultado, esse algo é *acolhido e expresso através de uma linguagem* – REVELAÇÃO;
- quando languageado, algo é *visto e ouvido por outros* – TESTEMUNHO;
- quando testemunhado, algo é *referendado como verdadeiro por sua relevância pública* – VERACIZAÇÃO;
- quando publicamente veracizado, algo é, por fim, efetivado em sua *consistência através da vivência afetiva e singular* dos indivíduos – AUTENTICAÇÃO.

Merleau-Ponty (1996) fala em volta às coisas mesmas, ao mundo da vida, ao berço do sentido como a finalidade mesma da fenomenologia; a redução fenomenológica que irá nos revelar nossa abertura ao mundo (intencionalidade) e aos outros (intersubjetividade). “É assim que a análise intencional conduz à redução fenomenológica ou colocação entre parênteses da realidade tal como a concebe o senso comum, isto é, como existindo em si, independente de todo ato de consciência” (DARTIGUES, 2005, p.24). Ao abandonar a mentalidade baseada na causalidade e colocar o conhecimento previamente estabelecido em suspensão, o pesquisador pode desvelar a sua essência.

Ales Bello (2004), ao explicar a redução fenomenológica de Husserl, cita dois momentos. O primeiro, a redução eidética ou redução à essência que procura colocar em evidência essências ao buscar o significado ideal e não empírico dos elementos. O segundo momento é denominado a redução transcendental, pois visa à essência da consciência, como produtora das essências ideais.

No contexto da educação a Fenomenologia contribui como método de investigação, direciona procedimentos de pesquisa tomando a educação como fenômeno, para revelar suas características essenciais no sentido da construção das interpretações, elucidando o investigado e possibilitando a intervenção no campo educacional.

A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de

nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas. (BICUDO, 1999, p. 13).

Sua ação é caracterizada pela busca do sentido e atribuição de significados sobre a realidade escolar, tal como é vivida no cotidiano, ou seja, toma alunos e professores no modo como estão em uma escola específica. “Portanto na dimensão do tempo vivido que se alonga para o passado e para o futuro de cada sujeito envolvido, bem como na dimensão temporal da escola cujo significado se esclarece se olhada junto com o das outras escolas” (BICUDO, 1999, p. 12). Essa dimensão do tempo vivido está presente na ação pedagógica. Além disso, é esclarecedor e seu conteúdo está presente na prática educacional. (BICUDO et al org, 1999, p. 13).

O ser humano, como autor da sua vida, tem a força de decidir de que maneira gostaria de estar no mundo, especialmente ao se dar conta que está aberto no mundo e que o mundo são todas as possibilidades. Diante das possibilidades que os seres humanos são ou deixam de ser, se tornam e se transformam, realizam seus sonhos e desejos, se transformam em atores em um grande palco: mundo-vida.

## 1.7 UMA LEITURA DA GEOGRAFIA A PARTIR DA FENOMENOLOGIA

Em Nogueira (2004, p. 218), encontramos que o “caminho da fenomenologia como princípio norteador do conhecimento geográfico, tem como data o ano de 1952, quando o geógrafo Eric Dardel publicou, em 1990: *Le Homme et la Terre-Nature de la Réalité Geographique*” (DARDEL, 2011)<sup>12</sup>. O livro é um autêntico precursor dos estudos de geografia com base na fenomenologia como via de acesso à percepção e à representação do ambiente terrestre pela mente humana. Dardel (2011, p.33) procura descortinar o fundamento de uma proposta fenomenológica da Geografia, “o meio pelo qual o homem realiza sua existência, na medida em que a Terra é uma possibilidade essencial de seu destino”, revelada como é pelo olhar humano sobre os signos, seus sentidos e seus valores, à luz dessa percepção filosófica, cujo objeto é a Terra.

Se a Geografia oferece à imaginação e à sensibilidade, até em seus voos mais livres, o socorro de suas evocações terrestres, carregadas de valores terrestres, marinhos ou atmosféricos, também, sempre espontaneamente, a experiência geográfica, tão profunda e tão simples, convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia em que ele revê sua experiência humana, interior ou social. (DARDEL, 2011, p. 6).

<sup>12</sup>Obra traduzida no Brasil: DARDEL. É. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

O autor tem sido lido no Brasil no contexto dos estudos humanistas, que difere da Geografia tradicional e crítica<sup>13</sup>, trazendo um conceito fundamental para a Geografia, o de geofricidade, em “que expressa a essência da Geografia, evidenciando o ser-e-estar no mundo” (DARDEL, 2011, p. 12).

A Geografia é, segundo a etimologia, a descrição da Terra; mais rigorosamente, o termo sugere que a Terra é um texto a decifrar, que o desenho da costa, os recortes das montanhas, as sinuosidades dos rios, formam os signos desse texto. O conhecimento geográfico tem por objeto esclarecer esses signos, isso que a Terra revela ao homem sobre sua condição humana e seu destino. Não se trata, inicialmente, de um atlas aberto diante de seus olhos, é um apelo que vem do solo, da onda, da floresta, uma oportunidade ou uma recusa, um poder, uma presença. (DARDEL, 2011, p. 2).

Nesse contexto serão apresentados alguns conceitos essenciais para a Geografia, em que a fenomenologia dá sustentação, pois ela busca descrever a experiência tal como ela é. “O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.18). Entre esses conceitos, a pesquisa dá destaque ao conceito de lugar, paisagem, mundo, espaço geográfico, geofricidade e outros.

A interligação entre geofricidade, lugar e paisagem tem sido fecunda, possibilitando uma compreensão fenomenológica da experiência geográfica, ou seja, uma dimensão espacial da existência. Dardel (2011) trata a ciência geográfica como uma “ciência compreensiva e filosófica, que desvia da Geometria em busca de uma Geografia. Essa grafia é a própria existência humana em sua relação orgânica com a Terra” (DARDEL, 2011, p.13), ou seja, uma ciência humanista em seu sentido mais amplo: fazendo crescer e prosperar tudo o que é próprio do ser humano. E se o Homem e Terra são uma coisa só, como pensa Dardel

<sup>13</sup>A Geografia tradicional aborda separadamente homem e natureza, dando ênfase na observação, o empirismo, na descrição, no observável, comprovável, por isso, apresenta grande influência das ciências positivas. As concepções de ensino, que envolvem a Geografia tradicional, estão envolvidas na memorização de conhecimentos fragmentados e desconectados da vida real. A concepção de Geografia para essa corrente é a de descrição da Terra, ou seja, grafia (grafia) da terra (geo). Além disso, o estudo da Terra é realizado de maneira compartimentada: clima, relevo, vegetação, hidrografia, climatologia, sem estabelecer relações entre as diferentes áreas e percebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. Apresenta uma grande preocupação em pesquisas com a cartografia, privilegiando uma visão eurocêntrica de mundo. A Geografia crítica, profundamente influenciada pelo materialismo histórico/dialético, procura compreender as relações entre o homem e a natureza, bem como dos homens entre si, analisando as relações sociais/econômicas. Questionou os princípios e as práticas da Geografia tradicional perante os problemas sociais e propôs uma leitura de mundo direcionada ao entendimento e resolução desses problemas. No entanto, ao criticar a Geografia tradicional, acabou desconsiderando algumas de suas importantes contribuições, como o desenvolvimento da cartografia. Como o mapa era utilizado pela Geografia tradicional, muitas vezes ele foi negligenciado pela corrente crítica. A Geografia crítica confundiu a visão de mundo com os procedimentos metodológicos dessas correntes e com isso ignorou o potencial analítico e discursivo do mapa como inerente ao discurso. A concepção da Geografia para a corrente crítica envolve o estudo do espaço geográfico, como local de morada do ser humano, que construído e reconstruído a cada dia pela ação do próprio homem. O espaço aqui conceituado como o “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2002, p.21).

(2011), então não há nada mais humanista do que pensar nas relações essenciais que nos ligam a tudo o que nos cerca. No cerne dessa relação, está a geofricidade, o que coloca a Geografia no centro do debate contemporâneo sobre o homem, o espaço e o ambiente (DARDEL, 2011, p. 14).

Para ele, o espaço puro do geógrafo “é o azul do céu, fronteira entre o visível e o invisível. Geografia sanciona uma fenomenologia do **espaço**. Em certo sentido podemos dizer que o espaço concreto da Geografia liberta-nos do espaço humano infinito da geometria ou da astronomia” (DARDEL, 1990, p.35, grifo do autor). Destaca um relacionamento definido que liga o homem a terra – uma geofricidade do homem que é seu modo de existência e seu destino (DARDEL, 1990). Seu pensamento traz o “caráter intersubjetivo da apreensão da natureza, os conceitos de lugares como lugares de vida, a tentativa de compreensão do mundo por meio da percepção dos indivíduos” (NOGUEIRA, 2004, p. 221).

A geofricidade humana significa a inserção do elemento terrestre entre as dimensões fundamentais da existência humana em que o homem apresenta uma ligação a Terra como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre (DARDEL, 2011).

Tal situação, trazida para a Geografia, ao compreender que o homem se constrói nessa correlação ser no mundo e pode ser pensado que o conhecimento gerado nessa relação revela uma geofricidade em cada sujeito. Para Dardel (1990, p. 42), geofricidade refere-se às “várias maneiras pelas quais sentimos e conhecemos ambientes em todas as suas formas e refere-se ao relacionamento com os espaços e as paisagens, construídas e naturais, que são as bases e recursos das habilidades do homem e para as quais há uma fixação existencial”. Essa geofricidade só é possível na relação ser-mundo, da qual fala a fenomenologia, daí termos nos fundamentado nela para compreender a relação homem-terra. “A Terra sendo vista para além dos seus aspectos físicos, compreendida como lugar de vida” (NOGUEIRA, 2004, p.214). Acreditamos que o “homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.6). O espaço geográfico não é um espaço em branco a ser colorido. A ciência geográfica pressupõe que o “mundo seja conhecido geograficamente, que o homem se sinta e se saiba ligado á Terra como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre” (DARDEL, 2011, p.33).

Ao trazer para Geografia, apresentamos a abordagem fenomenológica como uma “maneira de retomar o homem enquanto indivíduo, enquanto sujeito que está no mundo, portanto, tem dele uma experiência própria, uma experiência de vida” (NOGUEIRA, 2004, p. 209). Destacamos tal pensar na fala de Merleau-Ponty (1996, p.19) quando enfatiza que o “mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que vivo”. A Geografia, ao longo da história,

buscou analisar o mundo em seus aspectos físicos, econômicos, sociais ou humanos, porém esse humano tratado como mais um elemento da natureza física ou como classe social que produz um espaço a partir de suas relações sociais (NOGUEIRA, 2004).

A abordagem fenomenológica da Geografia não prioriza somente a descrição do mundo físico e humano, mas procura “descrever o mundo vivido em que onde físico e humano são elementos percebidos e interpretados pelos diversos sujeitos que os experienciam” (NOGUEIRA, 2004, p.212). Logo, a fenomenologia tem por base compreender o mundo vivido ou mundo como lugar de vida de cada ser, ao revelar as experiências concretas do homem com esse mundo. Para isso, utiliza o princípio da intencionalidade, cujo mundo é incluído na consciência. “O mundo passa a existir a partir da inserção do homem nele, como ser no mundo” (NOGUEIRA, 2004, p. 213). Para Dartigues (1973, p. 18), “A consciência é sempre consciência de alguma coisa [...] o objeto é sempre objeto para um sujeito, importa descrever neste momento como o objeto é para nós”. A fenomenologia prioriza “o ser no mundo. O princípio da intencionalidade não separa o sujeito do objeto, estes são entendidos na correlação, ser envolto-no-mundo” (NOGUEIRA, 2004, p.213), ou seja, perceber a fenomenologia na Geografia.

### **1.7.1 Lugar**

A Geografia, por meio de uma abordagem fenomenológica, de acordo com Nogueira (2004, p. 210) busca entender “o lugar não apenas como localização, mas como fenômeno experienciado por homens que nele vive, ou seja, a extensão da existência humana na Terra. Uma Geografia que valorize as experiências de quem vive, percebe e constrói os lugares”. O que significa dizer que a geografia nessa abordagem, preocupa-se também nas peculiaridades da vida humana, vai além do ser humano como objeto em determinado lugar, mas apresenta um olhar no qual o homem é dinâmico e sofre constantes mutações em sua existência conforme as relações estabelecidas com outros indivíduos.

O homem não existe em si mesmo, pois está sujeito à percepção de si e do mundo, sendo o lugar algo que não apenas o situa geograficamente, mas também diz algo a respeito das experiências vividas, por isso afirma Dardel (2011, p. 34): “A realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade” (DARDEL, 2011, p. 34). O lugar pode ser concebido como uma maneira “particular de relacionar as diversas experiências de

espaço. Particular porque os lugares são singularizados ao atrair e ao concentrar nossas intenções. Ou seja, o significado de espaço, em particular do espaço vivido, provém dos lugares existenciais de nossa experiência imediata” (HOLZER, 2011, p. 143).

O lugar é o espaço de vida, onde todas as relações se misturam, e segundo Dardel (2011, p.37): “lembrando um labirinto de ligações que transmitem sentimentos, memórias individuais e coletivas, símbolos. Múltiplas são as modalidades sob as quais a realidade geográfica conduz, por meio dos símbolos e de suas imagens, para além da matéria”.

Um lugar pode ser um espaço de tensão e preocupação ou mesmo um símbolo público. Reflete sentido, essencial na identidade do ser humano. Esse sentido de lugar é dado pela experiência do corpo, que, por meio dos sentidos, tem a percepção de cada lugar de forma diferenciada e com características próprias. Para Nogueira (2004, p.227), “o lugar focaliza espaço e paisagem em torno das intenções e experiências humanas. Lugar é o mundo vivido”.

Merleau-Ponty (1996, p.19) ressalta que “todo o universo da ciência é constituído sobre o mundo vivido e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual é a expressão segunda”.

O lugar reflete o mundo e o mundo está no lugar. Por essa razão consideramos importante compreender que, no trabalho em Geografia, com a criança precisam ser estabelecidas relações e conexões nessa relação do lugar com o mundo.

### **1.7.2 Paisagem**

Dardel (2011) quando se refere à paisagem, revela que toda a Geografia está na análise da paisagem, ou seja, todos os elementos geográficos estão em torno do ser humano ou percebidos internamente por ele. Segundo Dardel (2011, p. 30) a paisagem “é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma impressão, que une todos os elementos”.

A paisagem coloca em questão as ligações existenciais do homem, em sua totalidade, com a Terra, ou de sua geograficidade, revelando a Terra como lugar, base e meio de sua realização.

A paisagem é um escape para toda a Terra, uma janela sobre as possibilidades ilimitadas: um horizonte (DARDEL, 2011). Não é uma linha fixa, mas um movimento, um impulso. A paisagem é para o homem a tela na qual projeta suas esperanças e anseios,

permite-lhe explorar as infinitas sensações, e por ser dinâmica, vai além do sentido da visão, mas traz em si sons, texturas e também sabores. A Geografia pode assim exprimir, “inscrita no solo e na paisagem, a própria concepção do homem, sua maneira de se encontrar, de se ordenar como ser individual ou coletivo” (DARDEL, 2011, p. 31).

Esse autor discute em sua obra que a paisagem não é, “em sua essência, feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo, lugar de um combate pela vida, manifestação de seu ser com os outros, base de seu ser social” (DARDEL, 2011, p. 32).

O que a paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido. A dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com a Natureza, desencadeia um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis. Descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite. Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a história deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores, e de sentimentos. Portanto ler a paisagem exige critérios a serem considerados e seguidos. (CALLAI, 2005, p. 12).

Mesmo onde o ser humano toma a forma de ausência, a paisagem implica sua presença ao falar de um mundo onde o humano se torna existência discreta ou conturbada, ou seja, a paisagem é também moldura para a manifestação do humano, ela permite ao homem descobrir a si mesmo em sua existência, permite explorar, caminhar e experimentar as nuances da natureza à sua volta, o que leva a uma existência discreta, mas também, é na paisagem mesclada com questões sociais em que a existência conturbada passa a ter destaque, pois a cada um compete realizar-se mesmo em meio de adversidades. “Há na paisagem, uma fisionomia, um olhar, uma escuta, como uma expectativa ou uma lembrança. Toda espacialização geográfica, porque é concreta e atualiza o próprio homem em sua existência e porque nele o homem se supera e se evade” (DARDEL, 2011, p. 33).

A paisagem se unifica em torno de uma tonalidade afetiva dominante, perfeitamente válida ainda que refratária a toda redução puramente científica. Ela coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra, ou, se preferirmos, sua geograficidade original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização. Presença atraente ou estranha, e, no entanto, lúcida. Limpidez de uma relação que afeta a carne e o sangue. (DARDEL, 2011, p. 31).

Isso marca que o lugar é um espaço fundamental de vida e ocupação humana. Espaço de posse, pois todos querem tê-lo, lutam por ele. O ser humano tem dificuldade de renunciar a ele, sendo um desprendimento que causa estranheza e até alienação, pois chega a ser uma renúncia de si próprio.

### 1.7.3 Mapa

Os mapas descrevem, indicam, orientam, mas só serão verdadeiramente úteis se levarem em consideração os aspectos da subjetividade ou de uma Geografia do interior e experimentada com o mundo. Para Dardel (2011), a Terra é uma escritura para se decifrar. Os recortes das montanhas, os desenhos das margens e as sinuosidades dos rios formam os signos<sup>14</sup> dessa escritura. O conhecimento geográfico deve ter por objeto a possibilidade de tornar claros esses signos, pois é isso que a Terra revela ao homem sobre seu destino e sua condição humana.

A Terra, como base, é o advento do sujeito, fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma; anterior à toda objetivação, ela se mescla a toda tomada de consciência, ela é para o homem aquilo que ele surge no ser, aquilo sobre o qual ele erige todas as suas obras, o solo de seu hábitat, os materiais de sua casa, o objeto de seu penar, aquilo a que ele adapta sua preocupação de construir e de erigir. (DARDEL, 2011, p. 41).

Dardel (2011) fala dessa profunda relação do homem com a Terra, revelando a Terra como o mundo humano, e compara com uma obra de arte que retrata como a humanidade desenvolve sua vida, seus sonhos, suas tristezas, suas alegrias. Mapa também é rota, trajetória, visão de caminho, por meio dele é possível se localizar, e ao mesmo tempo decidir onde se quer chegar, fenomenologicamente, mapa é a apresentação de um vir-a-ser, revela possibilidades de veredas a serem trilhadas pelo homem em direção aos vales, montanhas, rios de sua existência.

### 1.7.4 O espaço

O espaço geográfico apresenta diferentes concepções nas diferentes abordagens da Geografia. Para a corrente fenomenológica, os indivíduos percebem o espaço vivido de maneiras diferentes e cada um faz a sua representação do espaço. O espaço geográfico é feito de espaços diferenciados e o ser humano dá a cada lugar uma singularidade em seu aspecto. O espaço geográfico tem um horizonte, uma modelagem, cor e densidade. Ele é sólido, líquido

---

<sup>14</sup>Destarte o símbolo diferencia-se do signo por ser, este último, uma convenção arbitrária que deixa alheios um ao outro, o significante e o significado, ao passo que o símbolo pressupõe homogeneidade do significante e do significado no sentido de um dinamismo organizador. Assim, o símbolo é pleno de linguagem concreta, sendo verdadeiramente inovador. Chevalier e Gheerbrant (2009) asseveram algumas variações simbólicas, como: emblema é uma figura visível, representa um ser físico. O atributo corresponde a uma realidade, distintivo de um personagem. A alegoria é uma figuração daquilo que já pode ser conhecido de outra maneira. A metáfora desenvolve uma comparação entre dois seres, dizendo do complexo em um linguajar simples (ROJAS, 2012, p. 110).

ou aéreo, largo ou estreito: ele limita e resiste (DARDEL, 2011, p. 2). A realidade geográfica distribui-se entre o espaço material, o telúrico, o aquático, o aéreo e o construído.

No capítulo sobre o espaço geográfico, Dardel (2011) especifica os diversos espaços geográficos. Dentre eles, destaca o espaço material como a superfície material, onde se defrontam as distâncias e as direções da situação de um elemento dinâmico. Não é simples, topológico, mas corresponde ao projeto de apropriação pelo homem, do ponto de vista da superfície terrestre. O espaço telúrico corresponde aos valores de profundidade, solidariedade, ao mesmo tempo de plasticidade, que se revelam na experiência primitiva terrestre, significando a estabilidade, o repouso. No espaço aquático desenvolvem-se os valores da vida, do movimento do tempo. Esse espaço líquido é um espaço móvel, às vezes fluido. O conteúdo ontológico do elemento líquido aparece nos ritmos e nos movimentos. No espaço aéreo, a atmosfera envolve a existência em sua procura da dimensão afetiva, é a luz, a sombra, cores, odores, sons, temperaturas determinando um espaço estético, da sensibilidade. No espaço construído, o homem, em suas obras, deixa traços; é o produto da história, que um sistema de amarrações e de localizações humanas, dota a Terra de artífices, que lhe dão aspectos de rostos, de culturas, vias de comunicações, animando a Terra, de uma dinâmica que permite falar de um passado e de um futuro. É a marca do Homem sobre a Terra, geografando seus valores, conduzindo à interpretação e ao diálogo (OLIVEIRA, 2008, p.1-2).

Nossas relações com o espaço são as de um espaço com seu meio familiar, não as de um espaço longínquo, distante de nós, segundo Merleau-Ponty (2006, p. 17):

Ideia de um espaço homogêneo completamente entregue a uma inteligência sem corpo é substituída pela ideia de um espaço heterogêneo, com direções privilegiadas, que têm relação com nossas particularidades corporais e com nossa situação de seres jogados no mundo.

Remete-nos à ideia de que o espaço é questionador, imerso de fenômenos, ideias abertas, intuições. Para Merleau-Ponty (2006, p. 327-328), “o espaço não é ambiente real ou lógico em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível”. Nessa concepção, a presença é de um ser que pensa o seu espaço, pois ele tornou-se concebido pela consciência que percebe as coisas por via da observação. O interior do sujeito é marcado pela percepção e pelo espaço que estabelece a relação perceptiva própria, que antecede a sua consciência de mundo (MERLEAU-PONTY, 2006).

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de

constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. [...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6).

Nesse contexto, o corpo concebe a transição do “eu” para o “mundo”, ele está do lado do sujeito e, ao mesmo tempo, envolvido no mundo. O corpo constitui o ponto de vista do ser-no-mundo. Ele coloca o homem como existência” (HOLZER, 2011, p. 152). Isso evidencia que a concepção de espaço, que parte da experiência que se realiza na relação do meu corpo com o mundo e com os outros, efetiva-se no cotidiano, nas relações de trabalho, nas trocas afetivas, rejeição, circulação, criação de ideias, nos encontros, desencontros, nas construções e outros.

[...] o espaço terrestre aparece como a condição de realização de toda realidade histórica, que lhe dá corpo e assinala a cada existente o seu lugar. É a Terra que, podemos dizer, estabiliza a existência. [...] A Terra é, por excelência, para o homem, como destino, a circunstância (*circumstare*), aquilo que se ergue à sua volta e mantém sua presença como engajamento no Ser. (DARDEL, 2011, p. 43).

Assim, pode-se evidenciar que a essência da Geografia vista sob o prisma da fenomenologia é o espaço e a percepção. Para a fenomenologia, o conhecimento está na essência. Para Merleau-Ponty (1996), o nosso corpo percebe a natureza funcionando como um palco para a encenação individual no seu espaço vivido e isso pode resultar na transformação do sujeito enquanto consciência de si. Logo, fazer da cultura um meio de evidência da aprendizagem e formação.

O objeto e os seus fenômenos são elementos balizadores da percepção realizada pelo sujeito, que sente o seu mundo. De acordo com esse filósofo, tudo é uma manifestação do ambiente, uma vez que a percepção se torna explicitada pela comunicação de seus elementos; e que o espaço percebido, às vezes, não aparece de forma clara na nossa frente, como algo a ser conhecido, podendo ser uma “unidade de valor”; que se apresenta apenas na prática, que, em alguns casos, é dada pela experiência de coisa que provoca a subjetividade.

Para a Geografia com abordagem fenomenológica, considerar o mundo vivido, percebido, e imaginado pelos seres humanos, levando-os, por meio da percepção, a ter contato com o mundo exterior, torna possível compreender o espaço vivido e o percebido inspirado na subjetividade da realidade. “O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 7-8). Além disso, a representação subjetiva do espaço por meio da percepção faz o homem recuperar o

humanismo que traz significados e valores ao espaço vivido. Assim o olhar descortina as diferentes intenções sob as quais aparece ao homem à fisionomia da Terra.

## 1.8 A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa fase abordamos a prática docente em Geografia com a criança, no sentido de repensar a excessiva fragmentação e linearidade presente na ação do professor que atua em Geografia. Optamos pelos estudos de Callai (2011), Castrogiovanni (2003), Costella (2003), Goulart (2012) e Straforini (2002). Para Callai (2005 p. 228), “pensar o papel da Geografia na educação básica torna-se significativo [...]”. Destaca sobre o papel do professor que atua com Geografia, trabalhar com a leitura de mundo. “queremos tratar aqui sobre a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo” (CALLAI, 2005, p. 228).

Callai (2005) considera importante refletir sobre o papel da Geografia na escola, especialmente com a criança no momento do processo de alfabetização. Para isso, a pesquisa considera importante que uma maneira de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da trajetória humana. Então, vai muito além de apenas fazer a leitura cartográfica, que pode trazer visões distorcidas de mundo. Para Callai (2005, p. 228), “é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias [...] Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência”.

Goulart (2002, p.12) contribui com esse estudo ao destacar que “[...] o espaço geográfico é dinâmico e, como tal, impõe uma análise que privilegie o movimento, isto é, discutir o espaço como algo que está em constante transformação e, portanto, precisa de estratégias que contenham essa perspectiva” Destaca como fundamental para a prática docente em Geografia promover o olhar espacial, pois este permite a compreensão do espaço e sua leitura. Callai (2000) chama atenção para a importância do olhar espacial, destacando seu significado.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando. (CALLAI, 2000, p.94).

Straforini (2002) ressalta que, para atuação em Geografia nos anos iniciais, há duas abordagens principais: a sintética e a analítica. Na abordagem sintética, a localidade é apresentada como ponto de partida, para depois ampliar para outras escalas maiores. Na abordagem analítica, trabalha-se a superfície terrestre no seu conjunto nos anos iniciais, ou seja, de uma visão global para uma visão local, do desconhecido e distante para depois chegar ao lugar de convivência. O que tem prevalecido no trabalho dos professores é a abordagem sintética, ou seja, apresentar como ponto de partida a localidade. Porém,

[...] o que se tem verificado na prática pedagógica do professor é uma total hierarquização do espaço, de forma sistemática e linear. Assim, iniciam-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, o município (cidade e campo separadamente), o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo. Há uma sequência que não pode ser quebrada e, se tudo der certo, no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental (4ª série) a criança conseguirá compreender a dimensão do mundo. Cada escala espacial é ensinada de forma fragmentada e independente, ou seja, sem o estabelecimento de relações entre elas. (STRAFORINI, 2002, p. 102).

Em contraponto a esse contexto, os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e circulação realizam interligações entre as diferentes escalas espaciais, e que elas “[...] não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas. É impossível esconder da criança o mundo, quando as informações lhes são passadas no exato instante do seu acontecimento” (STRAFORINI, 2002, p. 103). Por essa razão, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia que “não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente. [...]. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais” (BRASIL, 1998, p.116).

O papel da Geografia com criança é “compreender o eu no mundo, considerando as diferentes relações e interações, bem como a complexidade atual” (CALLAI, 2005, p. 231).

Assim, a criança passa a pensar o espaço. “Mas isso requer a necessidade da alfabetização cartográfica, um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar paisagens. Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar” (CALLAI, 2005, p. 229). O papel da Geografia com criança é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual (CALLAI, 2005, p. 231).

Por isso, a prática docente em Geografia precisa apresentar meios para que o aluno possa ir além dos conceitos de sua rua, seu bairro, sua escola. Se sempre o ponto inicial e o de finalização forem o aluno, sua leitura de mundo se tornará egocêntrica, ou seja, é necessário ampliar sua leitura para que ele possa entender além do “eu” no mundo.

O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. (CALLAI, 2005, p. 230).

Deve-se ter um ponto de partida, mas não se pode limitá-lo apenas à realidade do aluno. Muitas vezes, o conhecimento geográfico é apresentado de maneira fragmentada, partindo do próprio aluno, do mais simples e próximo ao complexo e distante. Portanto, a aprendizagem em Geografia torna-se algo superficial e repetitivo, pois segue sempre em uma sequência linear (CALLAI, 2005).

Mas como trabalhar o conhecimento geográfico global no lugar de convivência da criança? Straforini (2002, p.104) evidencia que uma das possibilidades “é encontrar elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo. Isso pode levar a criança a desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo”.

A categoria lugar possibilita ao professor de Geografia das primeiras séries do Ensino Fundamental trabalhar a realidade dos alunos sem se limitar apenas aos limites administrativos do bairro e do município, embora esses conceitos políticos administrativos sejam importantes, uma vez que revelam a sua história. É uma categoria que não menospreza o real, o vivido, pois seus fundamentos são exatamente a presença e a coexistência de tarefas comuns, mesmo que os seus projetos não sejam comuns. Ao mesmo tempo em que permite trabalhar o próximo, abre caminho para encontrar as ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, desta forma, contatar outros lugares, enfim, o mundo. (STRAFORINI, 2002, p. 104).

Para Straforini (2002), o papel do professor, que atua com Geografia nos anos iniciais, é auxiliar a criança na construção das múltiplas relações locais/globais, pois o lugar que ela vivencia está carregado de elementos concretos e empíricos produzidos em outros lugares do mundo. Nessa concepção, é importante estudar a paisagem local e o espaço vivido da criança, mas é essencial que o lugar possibilite a ela o estabelecimento das primeiras relações deste com o mundo e vice-versa.

No presente, todas as escalas se superpõem e estão intimamente relacionadas. As escalas não se dão de forma linear, ou seja, do mais próximo ao mais distante (a casa, o quarteirão, o bairro e assim sucessivamente até o mundo). Todas elas estão relacionadas e fazem parte da explicação de qualquer evento ou situação geográfica. (STRAFORINI, 2002, p. 112).

Ao trazer a concepção de que todas as dimensões espaciais, sejam elas, a da casa, bairro, escola, país, mundo, ou seja, o local ou o global, estão intimamente relacionadas e apresentam inúmeras proximidades, a prática do professor nos anos iniciais precisa considerar

que “o ponto de partida deve ser sempre o imediato concreto ou o lugar, mas esse entendido como o ponto de encontro de lógicas locais e globais, próximas e longínquas” (STRAFORINI, 2002, p. 112). É significativo que a criança compreenda que o lugar em que mora apresenta relações com outras escalas e tempos. Nesse sentido, torna-se importante realizar a alfabetização cartográfica na escola.

A criança, a partir do momento em que nasce, começa a fazer o reconhecimento do espaço, descobrindo objetos, lugares, enfim, do que há em torno de si. Ela vai crescendo e aprendendo diariamente sobre tudo o que está a sua volta, seus brinquedos, costumes, cultura, história e outros, de sua família, bem como de suas ludicidades. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A prática docente em Geografia pode desafiar a criança a ler as palavras com o sentido de compreender melhor esse mundo vivido ou mundo-vida. Transformar situações corriqueiras em aulas que favorecem aprendizagens dos conceitos e habilidades necessárias para pensar o espaço em suas relações locais/globais pode ser um caminho (GOULART, 2002).

A prática de fazer a leitura do mundo nasce com a criança, por meio de seus contatos, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, isto é, ela busca a conquista de um espaço. “[...] Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido” (CALLAI, 2005, p. 233). A criança faz isso por meio dos desafios e, quando desafiada, supera e amplia cada vez mais a sua visão linear do mundo. Assim, ela vai avançando a sua capacidade de reconhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brincar, ela interage com um espaço que é social, amplia o seu mundo e reconhece a complexidade dele.

[...] na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo, lidando com os intervalos através de referências não apenas obtidas pela observação, mas já com recursos do euclidianismo (lógico-matemático). (CASTROGIOAVANNI et al., 2003a, p. 22-23).

Acredita-se que o ensino da Geografia nos anos iniciais pode contribuir para o entendimento da realidade vivida pela criança, na construção de sua identidade e

pertencimento ao lugar. Propiciar caminhos para que ela se sinta capaz de organizar e conduzir o seu destino e quem sabe do espaço que a cerca. A criança pode tornar-se capaz de saber olhar, observar, descrever as paisagens dos lugares, que são formados de cores, movimentos, odores, sons e também são constituídos de raízes nas histórias das pessoas, grupos que ali vivem ou viveram.

A Geografia ao falar das coisas da vida, fala dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. A tarefa da Geografia na análise da sociedade é exatamente debruçar-se sobre a realidade com o olhar espacial. (CALLAI, 2003, p.64).

Para Callai (2005, p. 233), “quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive”. Aprender a representar o espaço é muito mais que simplesmente olhar um mapa, uma planta cartográfica. Saber como fazer a representação gráfica significa compreender que no percurso do processo da representação, ao se fazerem escolhas, definem-se as distorções. Estas por sua vez, são causadas também pela projeção, então a representação gráfica jamais será idêntica a um mapa, mas terá também traços que são apresentados por cada indivíduo, conforme à sua percepção do mundo. “As formas de projeção cartográfica e o lugar de onde se olha o espaço para representar não são neutros, nem aleatórios. Trazem consigo limitações e, muitas vezes, interesses, que importa manter ou esconder” (CALLAI, 2005, p. 233). A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente.

A capacidade de representação do espaço vivido, se esta for desenvolvida assentada na realidade concreta da criança, pode contribuir em muito para que ela seja alfabetizada para saber ler o mundo (CALLAI, 2005, p. 244).

A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação são um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida. Dessa maneira, o professor atua no processo de aprendizagem, fazendo com que a criança construa o conhecimento, apresentando como ponto de partida a sua vida. A partir daí, a criança começa a refletir sobre os acontecimentos a sua volta, lendo e percebendo o espaço.

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial”, das reações sociais que travam no mundo. (CASTROGIOVANNI, 2003, p.93).

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciências, favorece a compreensão da realidade e de uma sua possível transformação. Como afirma Castrogiovanni et al. (2003, p.15), “[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano”. É importante incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re)construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem em um palco. Dessa forma, para saber Geografia, é preciso ser alfabetizado na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes da pessoa. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas. “Alfabetizar cartograficamente é trabalhar mentalmente os alunos, por meio de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos” (COSTELLA, 2003, p.135).

Para Callai (2005, p. 244) “uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço”. Callai (2005, p.241) afirma que “[...] Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação” É, inclusive, de comum entendimento que terá melhores condições para ler o mapa aquele que sabe fazer o mapa. Para isso podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas em torno de desenhar seu próprio corpo, trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola e outros.

Quer dizer, tentar representar o que existe de fato. Callai (2005, p. 244) destaca que não “basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas regras”. Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas, partindo sempre do seu contexto e se inserindo no mesmo. Assim, ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, percebe que faz parte do espaço e por consequência do mapa, compreendendo que não é algo abstrato ou distante da sua vida. Assim “[...] poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir” (CALLAI, 2005, p. 244). Ao desenhar um determinado espaço, a criança pode criar um conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e assim estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente.

No nível de aprendizagem em que a criança está processando a sua alfabetização, o ideal seria que houvesse uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos, conceituais

interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma, impliquem as demais regiões do conhecimento (CALLAI, 2005, p. 231). Para a autora, ao trabalhar com a leitura e a escrita com a criança, é importante a interligação de todos os componentes curriculares, em uma trajetória cujo conteúdo seja, em especial, o mundo da vida dos sujeitos envolvidos, reconhecendo a história de cada um e a história do grupo. Isso se refere a uma aprendizagem assentada na realidade concreta da criança, ou seja, o espaço real/concreto, sem se esquecer de estabelecer relações com o mundo.

Para facilitar a leitura de mundo, ou como se diz na Geografia, a compreensão da organização espacial dos diferentes lugares e suas conexões é preciso considerar como: trabalhar com o cotidiano, com o interesse e as curiosidades, com as vivências, com os conhecimentos já adquiridos e, finalmente, com práticas concretas que aproximam as realidades daquilo que é ensinado/aprendido, orientando e questionando em todas as etapas do trabalho para que o aluno construa os conhecimentos. (GOULART, 2012, p.15).

O conhecimento é compreendido pela criança em sua totalidade, perpassando outras disciplinas, como o espaço corporal (Educação Física), o de expressão artística (Artes), o da expressão escrita (Língua Portuguesa), a noção de medidas (Matemática), a história dos lugares e das pessoas, o espaço concreto, imaginário, virtual, dentre outros.

Além disso, é essencial que os professores façam o intermédio e dinamizem condições de trabalho que favoreçam os diferentes ritmos de aprendizagem. Também é necessário que incentivem uma aprendizagem ativa, participativa, dialógica, crítica, no sentido de assumir uma postura ética, de comprometimento coletivo, de mudança, buscando melhorar o planeta.

Ser um bom professor é, fundamentalmente, refletir sobre sua prática cotidiana buscando implementar novas perspectivas sobre o ensinar e o aprender. O que isso significa? Buscar a problematização dos fatos e experiências das realidades trazendo o mundo para dentro da sala de aula. Significa ouvir o aluno dando-lhe voz. Significa não espantar a curiosidade existente naturalmente nas crianças. Significa aquilo o que muitos esquecem quando enfrentam a sala de aula: estudar, refletir e redimensionar os espaços de aprendizagem por meio do diálogo com os alunos, das trocas com colegas, da escuta a comunidade, da atenção ao que se passa no mundo e suas conexões com o lugar. Fazer da sala de aula um espaço qualificado para ensinar e aprender problematizando seu trabalho no movimento da pesquisa. (GOULART, 2012, p.17).

O professor, com suas concepções de educação e de Geografia, é que pode fazer a diferença. “O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona” (REGO et al., 2000, p. 8).

A Geografia, por meio da interdisciplinaridade, pode assumir uma postura de mudança, de repensar velhas formas de ver o mundo, de buscar outros sentidos para a existência humana, de resgatar a vida em todas as suas dimensões e de se assumir como parte integrante da Terra em sua magnífica totalidade.

Isso significa olhar o velho com novos “óculos”, ou seja, trocar as “lentes” que não conseguem descortinar as novas “paisagens” porque estão deficitárias e descompassadas em relação aos avanços da ciência. Essas “lentes” precisam ser trocadas por novas com regulagem mais adequada, novas cores, novos materiais, tecnologia mais sofisticada que possam favorecer diferentes pontos de vista. O mundo continua andando, há diversas tecnologias e necessidades definindo os tempos e espaços, por isso um só tipo de “lente” não consegue abarcar a variedade de possibilidades de aprender. Os olhares são múltiplos porque há muitas “lentes”: leves, sofisticadas, confortáveis, com maior acuidade e esteticamente diferenciadas. Assim, são muitas visões e visuais a serem contemplados. (GOULART, 2012, p.15-16).

Olhar para a criança como autora no processo, na elaboração das dimensões e relações espaciais, não negar sua condição cultural, é, sem dúvida, revelar uma das grandes contribuições da prática docente em Geografia nos anos iniciais.

No contexto da Geografia com criança é que a “possibilidade desse cruzamento entre geografia e educação torna-se sobremodo importante num mundo em crise, crise expressa, entre outros modos, nas concretudes do espaço vivido através dos quais as relações sociais se geografizam” (REGO et al., 2000, p. 8). Como olhar o local com os olhos do mundo, como ver o lugar do/no mundo? Como realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo? E como fazer a leitura do mundo por meio da leitura da palavra?

Esse pode ser o desafio para pensar uma prática em Geografia que tenha sentido. Ultrapassar a escala local e conseguir atingir uma escala global, compreendendo o sentido do local e global. Evitar a fragmentação excessiva em Geografia, ou seja na relação desta com as demais disciplinas, ou nas divisões que existem na própria Geografia. Repensar a linearização presente no ensino de Geografia, percebendo que práticas contextualizadas podem fazer com que a criança aprenda o sentido da sua existência nas diferentes escalas: quarto, casa, rua, bairro, cidade, enfim, até o infinito, mas sempre em relações, priorizando a vida em todas as suas dimensões.

*Olhava durante o seu voo, a pipa viu lá embaixo uma  
flor e ficou encantada, não com a beleza da flor, porque  
ela já havia visto outras mais belas, mas alguma coisa nos  
olhos da flor a havia enfeitiçado.  
Resolveu, então, romper a linha que a prendia à mão do  
menino e dá-la para a flor segurar.  
Quanta felicidade ocorreu depois!  
A flor segurava a linha, a pipa voava; na volta, contava  
para flor tudo o que vira. Acontece que a flor começou a  
ficar com inveja e ciúme da pipa.*

## **2 INTERDISCIPLINARIDADE E LINGUAGEM SIMBÓLICA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

A interdisciplinaridade lembra o sentido da tecitura, das linhas, dos fios bordados cuidadosamente por mãos que se entrelaçam para unir, transformar e elaborar uma outra educação. O sentido da interdisciplinaridade se parece com o movimento da tecitura. Essa ideia abordada por Fazenda (2001) quando revela que esta possa ser a mais bela metáfora sobre a interdisciplinaridade, “seja ela a da dos tecidos, da elaboração, das tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, marcadas pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas vidas” (FAZENDA, 2001, p. 128).

Esse capítulo trata sobre a prática docente interdisciplinar, iniciando-se com a discussão sobre o termo interdisciplinaridade, origem, tipos e abordagens dela, bem como a prática docente interdisciplinar, trazendo à tona o perfil de um educador interdisciplinar.

Resgata a importância da interdisciplinaridade no sentido de repensar as fronteiras disciplinares, a fragmentação excessiva do conhecimento e a busca de um conhecimento mais generoso, coletivo e integrador.

Também aborda sobre o símbolo, evidenciando que este estabelece a relação do homem com o mundo e, na prática docente em Geografia, uma linguagem simbólica contribui para o melhor entendimento e interpretação dos conceitos geográficos, ampliando o processo do aprender.

### **2.1 SENTIDO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR**

O pensamento sobre interdisciplinaridade, a exemplo do fio, é tramado com um sem número de fios, lenta e “pacientemente entrecruzados, articulados, sucedendo-se um ao outro, em um movimento sincronizado, fornecendo a forma, a cor, a resistência necessária, a beleza e a funcionalidade que o processo de sua constituição engendra” (FAZENDA, 2001, p. 128).

A autora evidencia, ainda, que, no tecido, cada fio isoladamente possui uma força e uma resistência muito menor que a resultante de sua união aos demais fios (paradoxalmente, a perda da unicidade em favor da trama não representa perda das características singulares). Dessa forma, o processo de “constituição do tecido tornará cada fio forte, único, considerando

a especificidade de cada um. O conjunto, portanto, possibilitará ir além, ampliando horizontes, constituindo-se num todo” (FAZENDA, 2001, p. 128).

Para pensar sobre a interdisciplinaridade, é preciso expressar a palavra por meio do diálogo com os autores que a estudam, a fim de elucidar esse conceito. Isso envolve um contexto mais amplo e mais complexo de mudanças que requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.

Para abordar o tema interdisciplinaridade a partir de sua origem, Japiassú (1976) relata que é necessário investigar, inicialmente, o significado da palavra. De acordo com Japiassú (1976), as relações entre as disciplinas<sup>15</sup> se estabelecem em graus diferenciados: multidisciplinaridade<sup>16</sup>, pluridisciplinaridade<sup>17</sup>, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade<sup>18</sup>. Tanto nas práticas multidisciplinares quanto nas pluridisciplinares, são realizadas apenas agrupamentos de certos módulos disciplinares, sem relação entre as disciplinas (multidisciplinaridade) ou com algumas relações (pluridisciplinares). (JAPIASSÚ, 1976)

Optamos pela definição de Japiassú (1976), um dos primeiros a pesquisar sobre o tema. Ele explica a interdisciplinaridade como sendo a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico e imediatamente superior, introduzindo, assim, a noção de finalidade. Ao explicar o conceito de uma forma mais detalhada, ele concebe a interdisciplinaridade como:

[...] uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.145).

<sup>15</sup> Palmade (1979, p. 21) conceitua a disciplina como um “conjunto de conhecimentos que tem suas características próprias no terreno do conhecimento, da formação, dos mecanismos, métodos e matérias”. Pode ser concebida como uma progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Conforme Japiassú (1976, p. 61), uma disciplina “deverá antes de tudo estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos, sistemas, conceitos e teorias”. Dessa forma, falar de interdisciplinaridade é evidenciar a interação entre as disciplinas.

<sup>16</sup> Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

<sup>17</sup> Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Sistema de um só nível e de objetos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

<sup>18</sup> Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Sistema de níveis e objetos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (JAPIASSÚ, 1976, p. 73-74).

Partindo dessa concepção de interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas entram em um processo de interação e, ao mesmo tempo, em um possível diálogo em pé de igualdade, evitando a supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas e o enriquecimento pode ser mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, como também os próprios métodos.

Na obra de Fazenda (2003b), encontra-se o princípio de que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade, respeitando-se a especificidade das disciplinas. Além disso, a autora ressalta que a interdisciplinaridade surge a partir do desenvolvimento da própria disciplinaridade, de uma forma reflexiva, dialógica e relacional. “Ela é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível” (FAZENDA, 2003b, p.29).

Para Sommerman (2006, p.34), o termo interdisciplinaridade é encontrado “pela primeira vez na edição de dezembro de 1937 do *Journal of Educational Sociology* e, em seguida, num boletim da associação pós-doutoral da *Social Science Research Council*”.

A interdisciplinaridade, de acordo com Japiassú (1976), tem suas raízes na história da ciência moderna, sobretudo aquela produzida a partir do século XX. Por isso, para compreender esse movimento, é necessário apresentar algumas considerações sobre essa temática. Surge como um esforço de superar o movimento de especialização da ciência e superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa.

A ciência, no século XX, tornou-se especializada a ponto de não ser mais possível realizar o movimento pretendido quando do início da especialização, que era chegar ao micro para conseguir ver o todo de forma plena e completa. Também em algumas áreas, não era mais possível continuar aprofundando no conhecimento, tendo chegado ao limite do que era possível a determinadas especialidades pesquisar (SOMMERMAN, 2006).

Sommerman (2006) explica que existem diferentes modalidades e graus de interdisciplinaridade: pluridisciplinar (centrífuga ou fraca), forte (centrípeta) e transdisciplinar. A pluridisciplinar aparecerá quando “o predominante nas equipes multidisciplinares for a transferência de métodos de uma disciplina para a outra ou uma série de monólogos justapostos” (SOMMERMAN, 2006, p.63). Já a interdisciplinaridade forte aparecerá quando predominar a “transferência de conceitos e quando cada especialista não procurar apenas instruir os outros, mas também receber instrução e [...] houver diálogo” (SOMMERMAN, 2006, p.63). Isso que requer o favorecimento das trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas, nas quais cada um reconheça em si mesmo e nos outros não só os saberes teóricos, mas os saberes práticos e os saberes existenciais.

Além disso, traz a interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar, em “que estiverem presentes nas equipes multidisciplinares uma modelização epistemológica nova para a compreensão de fenômenos e ou o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos e com os diferentes níveis do sujeito e da realidade” (SOMMERMAN, 2006, p.64). Esse diferentes tipos ou graus de interdisciplinaridade não apresentam fronteiras estanques, pois em cada um deles sempre há algo do outro e o outro tipo ou grau sempre pode emergir. Dependerá, de acordo com Sommerman (2006, p. 66), do “pólo ou prefixo que se enfatizar, da complexidade menor ou maior do problema que se quiser resolver e dos sujeitos que constituirão o grupo de pesquisa e de ação”.

No que se refere às abordagens da interdisciplinaridade no mundo, em Lenoir (2006) encontramos diferentes abordagens de interdisciplinaridade: a lógica do sentido (europeia), a lógica da funcionalidade (americana) e a lógica da intencionalidade fenomenológica (brasileira). Elas procedem de culturas diferentes, revelam a existência de várias concepções teóricas da interdisciplinaridade em educação. A primeira concepção é bastante marcada por preocupações “críticas nos planos epistemológicos, ideológicos e sociais, principalmente europeia, da conceptualização, da compreensão que permite recorrer aos saberes interdisciplinares. A relação com o saber disciplinar está no centro do processo interdisciplinar” (LENOIR, 2006, p. 12).

A segunda concepção, predominante nos Estados Unidos da América (USA) e mais abertamente na América do Norte anglo-saxônica, “apresenta-se mais prática e operacional, centrada principalmente nas questões sociais empíricas, na atividade instrumental. Sua preocupação central é o da pesquisa e sua funcionalidade” (LENOIR, 2006, p. 12). Nos EUA, a questão central não é a do “saber, mas a da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber-ser” (LENOIR, 2006, p. 114). Tanto nos Estados Unidos como na França, os sistemas educativos escolares têm como finalidade primeira “o desenvolvimento integral da pessoa humana: uma pessoa autônoma, responsável, apta a agir na sociedade de maneira refletida e crítica. Em resumo, esses dois sistemas visam formar seres humanos livres, emancipados” (LENOIR, 2006, p. 12). Essa seria a finalidade comum dessas duas concepções, porém a operacionalização desta visão repousa em tradições diferentes.

Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, queremos trazer em evidência que a terceira concepção é brasileira e é dirigida na direção do “terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. Nessa concepção a interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede segundo uma abordagem fenomenológica”

(LENOIR, 2006, p. 12). Uma representante importante dessa concepção no Brasil é Ivani Fazenda. Ela visa a construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar apoiada na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a lhe permitir reconhecer aspectos de seu ser (seu “eu”), que lhe são desconhecidos, e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (FAZENDA, 1995).

Fazenda (2003a) tem pesquisado sobre a interdisciplinaridade desde a década de 1970, o que lhe permitiu perceber a não possibilidade da construção de um único conceito de interdisciplinaridade. No entanto, traz com ênfase a necessidade de cada pesquisador desvelar-se diante de sua história para se compreender interdisciplinar, pois há a possibilidade de encontrar, no ontem, a fonte organizadora do hoje. Também destaca que a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.

A perspectiva adotada é influenciada pela fenomenologia; o olhar é dirigido sobre a subjetividade de sujeitos inseridos no mundo da vida e sobre a sua intersubjetividade no plano metodológico (FAZENDA, 1998). Esta abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade coloca em destaque a questão da intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo (FAZENDA, 1979, 1991, 1994). Ela se centra principalmente no saber ser, entendido como descoberta de si pelo estudo dos objetos inteligíveis e a atualização de atitudes reflexivas sobre seu agir. Coloca em evidência que essa pessoa é inserida em uma realidade social problemática sob os numerosos aspectos e que ela não pode se subtrair às questões políticas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade traz também um projeto político no plano educativo, o de propor outras maneiras de conceitualizar a sociedade, outras abordagens da ação de formação e, assim, outras visões de relações sociais, mais respeitadas da dimensão humana (LENOIR, 2006).

A interdisciplinaridade visa à intercomunicação e à interação dinâmica entre as disciplinas e as simbologias que podem marcar as atitudes interdisciplinares daqueles que a fazem. Além disso, ela contribui para uma nova visão de conhecimento, mobiliza a transformação de metodologias, a construção de conceitos, a cooperação e conduz ao enriquecimento mútuo dos envolvidos. A postura interdisciplinar é compreendida como o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico, intensificando as trocas entre os especialistas e a integração dos conhecimentos.

## 2.2 PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR

A prática docente interdisciplinar envolve uma atitude interdisciplinar, onde outros pensares e fazeres passam a fazer parte do cotidiano do professor. Um processo onde a coletividade tem um papel de perceber o quanto é importante ter ações com a participação do outro, de diferentes pensamentos e maneiras de ver a prática do professor, já que ele trabalha com a singularidade de alunos em diferentes escolas.

Ao trazer a tona uma atitude interdisciplinar, a atuação docente precisa “revelar o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho” (FAZENDA, 2003a, p.82). Visita situações novas e revisita as velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória cultural, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer, permite que ele passe para um estado mais elevado de ser; para além do que é; superando-se. (FAZENDA, 2003).

Isso significa conhecer o que já foi realizado para que possam ser criadas outras práticas. Pode ser um momento de repensar, recriar a ação em sala de aula ao olhar o velho com outro olhar, ou seja, considerar o que já foi realizado para que práticas novas possam ser criadas. Esse pode ser um momento de inovação e criatividade. Varella (2012, p.128) afirma que a “criatividade é o alimento para a alma. Significa então que precisamos alimentá-la a cada instante para não morrermos, para não cairmos na tristeza ou desânimo”.

Esse movimento de vida, de olhar o velho e novo ser ressignificado está nas ações de professores interdisciplinares. Fazenda (2001) trata da necessidade de visitar o velho para encontrar o novo, o diferente. “Negar o velho, substituindo-o pelo novo, é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar [...]. A pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades”. (FAZENDA, 2001, p.16). Salienta a importância de uma ação interdisciplinar.

Tão significativo quanto o resultado de uma ação realizada, é o caminho percorrido no movimento de um outro fazer em sala de aula. Isso pode ser realizado por meio da pesquisa da prática docente “delinear seus contornos e seus perfis. Explicitar o movimento das ações educacionalmente exercidas é sobretudo intuir-lhes o sentido da vida que as contempla, o símbolo que as nutre e conduz – para tanto torna-se indispensável cuidar dos registros das ações a ser pesquisadas”. (FAZENDA, 2001, p.15)

Por isso é importante que o professor saiba reinventar, recriar e repensar a sua prática docente, para que seu ser e seu fazer tenha sentido para os envolvidos, que estão sempre em processo. O caminho dessa atuação terá reconhecimento se tiver como alicerce a

pesquisa, pois ela pode mostrar outras possibilidades em práticas interdisciplinares, além de fortalecer o professor, tornando-o um pesquisador da própria prática, produtor de conhecimento, “mas não é de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda a sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos”. (FAZENDA, 2003, p. 139).

Uma das maneiras de aprender a pesquisar é fazendo pesquisa, ou seja, olhar e perceber a própria prática, por meio de construção coletiva de conhecimentos com sentido prático e teórico, para os problemas da educação. “pesquisar as práticas particulares (as práticas de cada um) num contexto coletivo torna-as mais geradoras de opinião – transformas em fundamento do saber” (FAZENDA, 2003a, p.88).

Com isso, fica claro que a prática de cada um é “única e intransferível”, já que o nosso processo de formação acerca do ser professor também é uno. Portanto, perceber-se interdisciplinar é fundamental para quem busca a totalidade e a boniteza que cinge os atos de aprender e de ensinar. (FAZENDA, 2003a, p.77, grifo da autora).

Nesse contexto consideramos essencial a memória registrada e vivida. Fazenda (2003, p. 83, a) destaca a “memória-registro escrita e feita em livros, artigos, resenhas, sinopses, comunicações, anotações de aulas, resumos de cursos e palestras. E a memória vivida é refeita no diálogo com todos esses trabalhos registrados [...]”. Ao realizar o registro da memória vivida das práticas realizadas, podem ser geradas outras perspectivas tornando o professor criador de novas práticas e produções. A atuação docente é marcada por muitas experiências realizadas e vividas. Muitas vitoriosas, outras fracassadas, outras que ainda passam despercebidas ou que simplesmente fazem parte do cotidiano.

Valorizar o individual em uma ambiência coletiva com compreensão, intencionalidade efetivação de novas e melhores parcerias. Parceria aqui entendida como “tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento e interpretação delas” (FAZENDA, 2003a, p.84). A parceria, na atuação docente, mostra-se essencial, oportunidade de realizar elos teóricos lidos, alunos, outros educadores, com a própria ação exercida, enfim, a vida em pleno movimento. Para Fazenda (2003 a, p.85) “nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros dos nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado”

O educador gera o encontro com o outro, para a troca, cooperação e parceria. Ela surge da necessidade de trocas, da solidão dos profissionais em relação às instituições que habitam ou da própria condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Se constitui em uma forma de incentivar o diálogo com outras formas de conhecimento que muitas vezes não fazem parte do nosso cotidiano e com o senso comum. (FAZENDA, 2003)

A parceria promove o encontrar-se com o outro do outro, com o conhecimento, de se conhecer e por meio disso, melhorar como pessoa e melhorar a própria prática. Sabermos de nós mesmos por meio do outro “Executar uma tarefa interdisciplinar pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar” (FAZENDA, 2003a, p.77).

Na medida em que acreditamos que o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e múltiplos conhecimentos, verificamos que o tempo para isso é curto, assim como curta é a vida. A vida entretanto, prolonga-se na confluência das outras tantas vidas, que também são curtas, que também são breves, mas que na sua confluência podem se alongar, se eternizar. (FAZENDA, 2003a, p. 85).

O professor, ao perceber-se interdisciplinar, concebe o contexto da sala de aula com uma outra ordem e um outro vigor, em que sua autoridade pode ser conquistada em um contexto de diálogo, de encontro com o outro, nos diferentes momentos da aula.

Numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela produção do conhecimento. (FAZENDA, 2003, p. 86).

A autora coloca em evidência que “o professor construtor de pontes, cria condições para a aprendizagem, num ambiente de multiplicação e de associação na relação entre o pensar individual e coletivo, conhecer e ser, teoria e prática, velho e novo” (FAZENDA, 2001, p. 78). Por essa razão é importante valorizar iniciativas de professores, como projetos e outras ideias que podem irradiar para um contexto maior.

Nesse processo é essencial respeitar como é cada professor, promover a autonomia na prática docente, ou seja, “criar espaços de intersecção, onde eu e o outro, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, abrem-se disponíveis para a troca e para a transformação” (FAZENDA, 2001, p. 168). A prática docente de cada professor é única e não pode simplesmente ser transferida, mas analisada em todos os seus aspectos para ampliação de aspectos não desvendados. Para isso é necessário rigor, intencionalidade e não simplesmente improvisação e acomodação.

Considerar o conhecimento em sua totalidade, numa tentativa de repensar as fronteiras disciplinares, desacomodar e integrar os conhecimentos, ao considerar que “o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento e respeita as especificidades das disciplinas” (FAZENDA, 2003, p. 72). Respeitar as particularidades das disciplinas e como elas podem interagir com as demais, ou seja, realizar a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem

O trabalho interdisciplinar envolve um rigor epistemológico, implicando uma mudança de atitude do professor que, por sua vez, refletirá na mudança de postura do aluno perante o conhecimento. Tanto o professor quanto o aluno tendem a mudar para compreender que o conhecimento não existe, *a priori*, pronto e acabado - faz parte do compromisso dos dois participarem da elaboração dele. Por isso, “nossa reflexão encaminha-nos para a necessidade de uma ação conjunta, integrada e interdisciplinar para melhoria do trabalho educativo na escola” (FAZENDA, 2003a, p. 77).

Ao referir-se a prática interdisciplinar, Fazenda (2003a) pontua que ela apresenta como base a possibilidade de “trocas intersubjetivas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas” (FAZENDA, 2003a, p.79).

Além disso, destaca que os aspectos que são as bases da prática interdisciplinar, são o respeito ao modo de ser de cada um, a autonomia; existência de projeto inicial, totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas, bibliografia provisória, e o fato de ele surgir, muitas vezes, de uma pessoa e contaminar outros e outros. Pontua que “é necessário um projeto inicial detalhado, coerente e claro, que apresente a presença de projetos pessoais de vida”. (FAZENDA, 2003a, p. 86-87).

Em um ambiente interdisciplinar, de acordo com Fazenda (2003), a dúvida conduz à reflexão, e esta à ação. Nesse contexto, surge a busca de uma teoria que fundamente a prática, em um processo contínuo de indagação e de insatisfação.

É necessária uma metodologia bem definida no desenvolvimento de uma prática interdisciplinar. Só assim é possível iniciar a construção do conhecimento voltado para a inter-relação entre as disciplinas e os conteúdos dessas, o que levará à inter-relação e à conexão entre os conhecimentos de forma consciente. Japiassú (1976) diz que a metodologia é necessária como um meio que possibilita atingir um determinado objetivo cognitivo. Ser desenvolvido na forma como as práticas se organizam, no diálogo entre os professores e destes com os alunos, como são estabelecidas as etapas de trabalho, os espaços que são

ocupados, as fontes que servem como referenciais, a forma de construção dos conceitos e outros.

Ela permite a construção do conhecimento de forma comum a todos, oportunizando aos educadores trabalhar as disciplinas de forma integrada com seus educandos. Para Thiesen (2008, p.552):

Só haverá interdisciplinaridade se educador for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo.

Em suma, a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico, ela se faz e procede na ação. Cada vez mais, parece se mostrar como uma prática individual e coletiva. Individual, por ser fundamental uma atitude de curiosidade, de abertura, de descoberta, de desejo de aprender com outros enfoques, e coletiva, pois não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o contato efetivo de representantes qualificados de cada uma delas. Japiassú (1976, p. 82) diz que “é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros”.

A interdisciplinaridade pode estimular o pensar na totalidade do conhecimento, na grandeza de desenvolver um professor em todas as suas potencialidades. Incentiva a produção de conceitos novos, o diálogo, a parceria, o amor, o respeito pela ideia do outro, o trabalho em equipe e o resgate da autoestima de todos os envolvidos no processo da aprendizagem. Mostra-se como um “processo de desvelamento dos aspectos pessoais de cada um, num projeto coletivo de trabalho” (FAZENDA, 2003a, p.74). Nesse contexto, um professor que apresenta uma prática interdisciplinar,

[...] possui grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos. Ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. É envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Trabalha muito e seu trabalho acaba por incomodar os que têm acomodação por propósito. Tem a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro. (FAZENDA, 2003, p.31).

Por meio da interdisciplinaridade pode-se realizar a parceria com outras áreas do conhecimento como forma de construir uma melhor percepção da noção de tempo e de espaço, pois “[...] uma prática bem sucedida contextualiza-se em uma determinada história de

vida, que por sua vez é produzida em determinado espaço e num tempo historicamente determinado” (FAZENDA, 2003a, p.75).

A compreensão da realidade necessita de uma visão de conhecimento com perspectiva interdisciplinar, especialmente em Geografia. Nesse caso, é essencial articular a Geografia com as demais ciências. Conforme Fazenda (1993, p. 64), “qualquer disciplina pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar”. Por isso, é importante buscar o diálogo para intermediar as diferenças, a totalidade do conhecimento, para que se compreenda a grandeza e a riqueza da vida, o respeito à especificidade das disciplinas e para que se busquem novas metodologias e formas de vivências. A isso está implícito, como pressuposto, que o conhecimento é construído pela humildade de aprender e de reaprender a cada dia e pela participação de cada um nessa construção. (HAMMES, 2007).

A Geografia se justifica como eixo articulador de uma prática pedagógica interdisciplinar na medida em que é capaz, por sua natureza, de favorecer a promoção de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Ela é um ramo do conhecimento científico profundamente ligado aos demais, o que torna possível estabelecer muitas ligações com outros campos do conhecimento, sendo todas as ciências enriquecidas pela aproximação e troca de ideias. (HAMMES, 2007).

Na ação docente em Geografia com criança, a interdisciplinaridade se mostra presente nas diversas práticas, seja com jogos, músicas, poesias, saídas a campo, criação de bonecos, confecção de maquetes, mapas, desenhos e outros sobre temas da Geografia, mas interligados com as demais áreas de conhecimento e professores de diferentes disciplinas. Essas práticas ocorrem das mais diferentes formas, sendo essencial o diálogo, a humildade, a esperança e compreensão da presença do outro e seus conhecimentos para a ampliação do conhecimentos de todos.

Desse modo, são estabelecidas redes, contatos com o mundo da vida, com os lugares locais ou globais, imaginados ou virtuais, enfim, com a educação em sua grande função de repensar a caminhada humana. Enfim, que a vida está em movimento e que nós somos vida.

### 2.3 O SENTIDO DO SÍMBOLO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Pensar o sentido do símbolo em uma construção requer ver as infinitas possibilidades de leitura que ele propicia. Para pensar a prática docente em Geografia,

considera-se relevante trazer o significado e a importância dos símbolos, já que, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 12), um “mundo de símbolos vive em nós”. Que os símbolos são utilizados nos gestos do cotidiano, nos sonhos, comportamentos, empreendimentos, êxitos, derrotas e outros. As ciências do homem e as ciências da arte se encontram com símbolos em sua trajetória. “A expressão simbólica traduz o esforço do homem em decifrar e subjugar um destino que lhe escapa através das obscuridades que o rodeiam” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 12). Os símbolos são do interesse de diferentes áreas do conhecimento, como a História das Civilizações e das Religiões, a Linguística, a Antropologia Cultural, a Crítica de Arte, a Psicologia, a Medicina e outras. Além disso, poderia se falar da utilização dos símbolos na política, nas técnicas de propaganda, venda e outros.

Chevalier e Gheerbrant (2009, p.17) diferenciam símbolo de signo. O signo não ultrapassa o nível da significação. “são meios de comunicação, no plano do conhecimento imaginativo ou intelectual, que desempenham o papel de espelho, mas não saem dos limites da representação” Para os autores o símbolo ultrapassa um sentido atribuído artificialmente. O emblema<sup>19</sup>, o atributo<sup>20</sup>, a alegoria<sup>21</sup>, a metáfora<sup>22</sup>, a analogia<sup>23</sup>, o sintoma<sup>24</sup>, a parábola<sup>25</sup> e o apólogo<sup>26</sup> apresentam em comum o fato de serem signo.

Cassirer (1994) ressalta que somente o ser humano desenvolve por si mesmo uma linguagem simbólica, pois sem isso ele ficaria ligado somente a situações concretas e necessidades físicas. O ser humano cria símbolos atribuindo-lhes significados e cria e recria a realidade em diferentes perspectivas. Na concepção de Cassirer (1994), o que possibilita que o ser humano seja um ser racional, político e construtor é a sua capacidade de criar símbolos.

Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 14) explicam que o “símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com o indivíduo, mas também no sentido em que procede da pessoa com um todo”. Cada pessoa é, a um só tempo, conquista e

<sup>19</sup> Figura visível, adotada convencionalmente para representar uma idéia, um ser físico ou moral: a bandeira é o emblema da pátria, por exemplo. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16)

<sup>20</sup> O atributo corresponde a uma realidade ou imagem, distintivo de um personagem. As asas são o atributo de uma sociedade de navegação [...] (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16)

<sup>21</sup> A alegoria é uma figuração daquilo que já pode ser conhecido de outra maneira. Exemplo: uma mulher alada é a alegoria da vitória. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16)

<sup>22</sup> A metáfora desenvolve uma comparação entre dois seres, dizendo do complexo em um linguajar simples. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16)

<sup>23</sup> A analogia é uma relação entre seres ou nações, diferentes em sua essência, mas semelhantes sob certo ângulo. Exemplo: a cólera de Deus tem uma relação analógica com a cólera do homem. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16).

<sup>24</sup> O sintoma é uma modificação nas aparências ou funcionamento habituais, que pode revelar uma certa perturbação e um conflito [...] (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16).

<sup>25</sup> A parábola é um relato que possui sentido próprio, destinado, porém, a sugerir, além desse sentido imediato, uma lição moral. Exemplo: Parábola do semeador. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16).

<sup>26</sup> É uma fábula didática, uma ficção de moralistas, destinada por meio de uma situação imaginária, a transmitir certo ensinamento. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p.16).

dádiva, influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009).

O símbolo pode ser comparado a um cristal que reflete de maneiras diversas uma luz, conforme a faceta que a recebe. Pode-se dizer que ele é um ser vivo, uma parcela de nosso ser em movimento e em transformação. De modo que, ao contemplá-lo e apreendê-lo como objeto de meditação, contempla-se também a própria trajetória que se pretende seguir, aprende-se a direção dos movimento em que é levado o ser. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.22-23).

A ideia do símbolo é que ele remete para além de si próprio, voltado para um significado, talvez inatingível, também nesse além. Além disso, nenhum vocábulo da linguagem que nós falamos poderia expressar de maneira satisfatória o significado do símbolo (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009).

Para Rojas e Mello (2012, p. 109), “um símbolo escapa de toda e qualquer definição, jamais explicado de modo definitivo, devendo sempre ser decifrado”. Por essa razão, trazemos as palavras de Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 14): o “símbolo tem precisamente essa propriedade excepcional de sintetizar, em uma expressão sensível, todas as influências do inconsciente e da consciência, bem como as forças instintivas e espirituais, em conflito ou em vias de se harmonizar no interior de cada homem”.

A história do símbolo revela que todo o objeto pode revestir-se de valor simbólico (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009). Pode-se entender como objeto não apenas um ser ou uma coisa real, mas também uma tendência, uma imagem obsedante, um sonho, um sistema de postulados, uma terminologia habitual. “Logo o símbolo assim pensado é a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra ao seu sentido latente” (ROJAS, 2012, p. 110).

Quando pensamos a história da *Pipa e da Flor* como simbólica de um momento de construção, damos ênfase a esse mostrar-se do fenômeno que queremos decifrar. Saber seguir o olhar que nos direciona à ação que vamos praticar. Trabalhar a Geografia com a criança significa desvelar para ela o sentido da vida em natureza. Aquilo que a cerca enquanto mundo da vida e mundo-vida.

Para Chevallier e Gheerbrant (2009, p.2), “os símbolos constituem o cerne da vida imaginativa, revelam os segredos do inconsciente, conduzem às mais recônditas molas da ação, abrem o espírito para o desconhecido e o infinito”. Tanto de noite quanto de dia, tanto na linguagem, gestos ou sonhos, percebidos ou não, os símbolos são utilizados. Eles podem dar forma aos desejos, instigar empreendimentos, modelar condutas, gerar vitórias ou derrotas (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009).

O símbolo surge como estruturação das relações do homem com o mundo. Para Ricoeur (1983), o símbolo tem um sentido espiritual e corresponde a uma experiência particular, de uma qualidade original e irreduzível, que é sagrado. Não existe, então, “pensamento simbólico sem a categoria do entendimento ou a consciência do Sagrado” (MOURA, 2000, p. 77). A interpretação do símbolo deve inspirar-nos não apenas na “figura, mas em seu movimento, em seu meio cultural e em seu papel particular” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.3).

O símbolo anuncia outro plano de consciência, que não o da evidência racional; é a chave de um mistério, o único meio de se dizer aquilo que não pode ser aprendido de outra forma; “ele jamais é explicado de modo definitivo e deve sempre ser decifrado de novo, do mesmo modo que uma partitura musical jamais é decifrada definitivamente e exige uma execução sempre nova” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.4). O símbolo é, portanto, muito mais do que um simples signo ou sinal: “transcende o significado e depende da interpretação que, por sua vez, depende de certa predisposição. Está carregado de afetividade e de dinamismo” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.5).

Os símbolos apresentam uma variada quantidade de dimensões e exprimem “relações terra-céu, espaço-tempo, imanente-transcendente, como a taça voltada para o céu ou para a terra” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.25). Os autores afirmam que os símbolos estão ligados a uma experiência totalizante. Só podemos entender seu valor e significado se nos transportarmos para o meio global onde ele realmente vive. “O símbolo vivo, que surge do inconsciente criador do homem e de seu meio, preenche uma função profundamente favorável a vida pessoal e social” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.26).

O mundo percebido e vivido da maneira como o sujeito o experimenta pode ser demonstrado por meio de um símbolo. Isso não ocorre em função de “razão crítica e no nível de sua consciência, mas em função de todo o seu psiquismo, afetivo e representativo [...]. É uma realidade viva que detém um poder real, em virtude da lei de participação” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.26). Por essa razão, para perceber o símbolo é necessário ultrapassar a dimensão de espectador e participar como ator, pois é próprio do “símbolo o permanecer indefinidamente sugestivo: nele, cada um vê aquilo que sua potência visual lhe permite perceber” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.23).

Ao trazer a ideia de ligação, “[...] o símbolo exerce uma função mediadora, estende pontes, reúne elementos separados, reúne o céu e a Terra, a matéria e o espírito, a

natureza e a cultura, o real e sonho, o inconsciente e a consciência” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.27).

O símbolo vivo, que surge do inconsciente criador do homem e de seu meio, preenche uma função profundamente favorável à vida pessoal e social (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.5). Os símbolos pertencem ao “mundo dos significados e todas as relações simbólicas são relações significativas” (MOURA, 2000, p. 78). O símbolo pode ser compreendido como uma das possibilidades de “significação oculta de uma expressão, da representação de uma ideia, de um conceito, de um ser, de uma emoção ou de um objeto” (FRIEDMANN, 2005, p. 36).

Para Ricoeur (1983), ocorre que o ser se dá à consciência do homem por meio das sequências simbólicas, de tal forma que toda visão do ser e toda existência com relação ao ser já se afirmam, como interpretação. O símbolo nos leva a pensar. Seguindo tal pensar, dentre as variações simbólicas, percebemos que a metáfora é um modelo teórico imaginário que, ao se transpor para um domínio da realidade, vê as coisas de outro modo. Por isso, é uma espécie de ficção que simultaneamente descobre conexões novas entre as coisas e reescreve a realidade, em que se encobrem de sonhos e magias o cotidiano, as vivências, o mundo vivido (ROJAS, 2007).

Para Rojas (2007), a intencionalidade que flui de toda metáfora em uma simbologia desprende a imaginação e o poder de abertura do universo, surgindo daí a capacidade de ressignificar o mundo, o ser, as coisas. É o momento em que se revelam a criação e a inventividade da pessoa para remodelar ideias, situações e experiências que se realizam no mundo imaginário. “A imagem neutraliza e suspende toda a relação ao mundo imediato da percepção e da ação, e abre o espaço lúdico da possibilidade de ensaio de ideias novas, valores novos ou outros modos de Ser no mundo” (RICOEUR, 1983, p. 24).

Rojas (2007) evidencia que o mundo da vida é uma reserva ou excesso de sentido, que possibilita a atitude objetivadora e explicativa. “Manifesta-se no núcleo essencial do símbolo, cujas potencialidades humanas jamais se deixam esgotar pelas tentativas de concepção humana” (RICOEUR, 1983, p.12). Para o autor, o símbolo apresenta um enraizamento na profundidade da vida.

O símbolo apresenta um essencial e espontâneo poder de ressonância, ou seja, um convite a um aprofundamento da própria existência do ser e uma transformação em profundidade (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009). Isso significa dizer que o símbolo tem o potencial transformador e que seu uso pelo professor permite que o ensinamento vá além do mero aprendizado cognitivo, mas traga um sentido mais amplo para a existência da

criança, pois se comunica com sua totalidade, tanto com os aspectos conscientes quanto os não perceptíveis.

Os símbolos, por meio de uma imensa rede de relações, estabelecem a relação do homem com o mundo e fazem com que o ser humano não se sinta um estranho neste, pois “[...] realizam, também, uma síntese do mundo, mostrando a unidade fundamental de seus três planos (inferior, terrestre, celeste e o centro das seis direções do espaço); destacam os grandes eixos de reagrupamento (lua, água, fogo, monstro alado etc.) [...]” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.28).

Objetos como pedras, metais, árvores, flores, frutos, animais, fontes, rios, oceanos, montes, planetas, fogo, raio e outros podem se revestir de valor simbólico, embora muitas vezes sejam signos. Além disso, o mesmo símbolo pode apresentar diferentes significados, dependendo dos povos, indivíduos, tempos históricos, espaços e outros.

Podem ser universais, intemporais, enraizados nas estruturas da imaginação humana, mas o sentido de cada um deles também pode ser muito diferente, conforme os homens e as sociedades e conforme a situação em um dado momento. A interpretação do símbolo deve inspirar-nos não apenas na figura, mas em seu movimento cultural e em seu papel particular. (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p. 23).

*A Pipa e a Flor* inspira-nos no seu contexto e espacialidade. A pipa é objeto lúdico. Propicia a brincadeira. Motiva a criança desde a sua feitura. Logo mostra um caminho de construtividade dessa Geografia, revestida de simbologia. A criança pode compreender o mundo em que vive por meio da interpretação dos símbolos. O professor na sua prática em Geografia com a criança pode se utilizar do símbolo, pois ele possibilita diferentes interpretações sobre o espaço. Privilegia o olhar do professor e da criança, por meio de leituras e criações diferenciadas, também promove mudanças ao olhar para o contexto não como simples espectador, mas como alguém que pertence ao mundo e nele quer uma vida melhor. “o ser-ai-no-mundo-com habita o mundo de modo familiarizado junto ao que vem ao seu encontro na cotidianidade, ou seja, aos entes em geral e, com eles outros seres-aí, co-presenças, significando a igualdade nas possibilidades de modos de o humano ser, enquanto ser-no-mundo” (BICUDO, 2014, p.44). Práticas com saídas a campo, observação de contextos, imagens, confecção de bonecos, maquetes, desenhos e outros, sejam locais ou globais podem ampliar os conhecimentos geográficos.

O símbolo é a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, de um pensamento, de uma palavra, ao seu sentido latente (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p. 21). “O simbolismo é um dado imediato da consciência total, isto é, do homem que se

descobre a si mesmo como tal, do homem que toma consciência de sua posição no Universo” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p. 23). Para os autores, o símbolo pode produzir inserção na realidade, comunicação com o meio social, pois apresenta uma função socializante. “Cada época, cada grupo têm seus símbolos; vibrar com esses símbolos é participar desse grupo e dessa época [...]. Uma civilização morre quando já não possui símbolos; muito em breve, dela nada se saberá, senão através da história” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p. 30).

[...] o símbolo é o instrumento mais eficaz da compreensão interpessoal, intergrupala, internacional, conduzindo-a á sua mais alta intensidade e ás suas mais profundas dimensões. Na sua qualidade de universal, o símbolo tem a capacidade simultânea de introdução no cerne do individual e do social. Quem penetrar no sentido dos símbolos de uma pessoa ou de um povo conhecerá a fundo essa pessoa ou esse povo. (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p. 30).

Apresentando como ponto de partida o simbólico, podemos evidenciar que é a ampliação e abertura para debate sobre diferentes visões sobre o mesmo assunto em contextos geográficos e culturais diferenciados. O símbolo também realiza uma função pedagógica, pois permite sentimentos de identificação e de participação, pois faz o ser humano se sentir pertencente ao universo. Podem tomar parte na formação da criança, tanto como expressão espontânea, integração pessoal, “como um meio de desenvolver a imaginação criadora e o sentido do invisível” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.29).

Percebemos em Chevalier e Gheerbrant (2009) que o símbolo é um instrumento na compreensão interpessoal e intrapessoal. Logo ressalta que a assimilação é motivo impulsionando para a ação. O símbolo na relação com o outro tem também a função de comunicação, ele expressa em si mesmo o dito e o não-dito, ou seja, por um lado apresenta a ideia de alguém que se comunica de forma clara, enquanto por outro lado leva consigo algo nas entrelinhas que transmite ao receptor da mensagem algo que complementa o sentido de tudo, mesmo sem ser percebido.

No trabalho com a prática em Geografia com a criança, o símbolo auxilia no processo do aprender, ao fazer com que a criança consiga perceber além do significado dos signos, fazendo suas próprias interpretações do mundo que a circunda. Afeta estruturas mentais ao trazer à criança o sentimento de que faz parte da terra, do universo e por essa razão poderá contribuir na mudança de práticas em Geografia, com leituras mais criadoras, criativas e humanas sobre a realidade local/global. O professor, por meio do símbolo, poderá criar práticas que incentivem as crianças a ler e escrever sobre o espaço que as cerca, fazendo diferentes interpretações sobre ele. Além de se compreender como parte desse contexto e por consequência responsável pela sua melhoria.

*Invejar é ficar infeliz com as coisas  
que os outros têm e nós não temos;  
Ter ciúme é sofrer por perceber a felicidade do outro  
quando a gente não está perto.  
A flor, por causa desses  
dois sentimentos, começou a pensar: se a pipa me amasse  
mesmo, não ficaria tão feliz longe de mim...  
Quando a pipa voltava de seu voo, a flor não mais se mostrava  
feliz, estava sempre amargurada, querendo saber com quem a  
pipa estivera se divertindo.  
A partir daí, a flor começou a encurtar a linha, não permitindo  
à pipa voar alto.  
Foi encurtando a linha, até que a pipa só podia mesmo  
sobrevolar a flor.*

### 3 METODOLOGIA: CONFLITO, CAMINHOS E REFLEXÃO

Esse terceiro capítulo aborda o processo metodológico e as análises pela abordagem da fenomenologia, conhecidas como análise ideográfica, por meio da qual se desvelam os fenômenos por meio das ideias articuladas. E outra a análise nomotética dos sujeitos, na qual ocorre o movimento da passagem do nível individual para o geral e vice-versa. Na hermenêutica busca-se a compreensão de como acontece a atuação do professor de Geografia com a criança, no descortinar do sentido do depoimento, no texto escrito e na linguagem simbólica escolhida em imagem.

Destarte, a metodologia empregada pode ser designada como pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico<sup>27</sup>. É impulsionado por uma interrogação formulada e fruto da intencionalidade. O pesquisador lança ao mundo um olhar atento, estranhando-se com ele, colocando o fenômeno investigado em suspensão, procurando afastar-se do que é pressuposto sobre o fenômeno, para debruçar-se apenas sobre ele, buscando alcançar sua essência, visando à descrever sua estrutura geral.

Pesquisar em fenomenologia é efetuar uma reflexão, retornar à interrogação, ou seja, à sua luz, voltar sobre o já realizado; questionar o que já está posto, o que já se tornou comum, e propor um novo olhar, com novas possibilidades para a compreensão do mesmo fenômeno, refletir sobre os dados obtidos e seus sentidos ao se interrogar o fenômeno. Isso proporcionará novas perspectivas e significações.

A fenomenologia pode ser entendida como a ciência da essência do conhecimento ou a doutrina universal das essências. Busca tornar visível a estrutura do ser no mundo, fazer com que a coisa interrogada se revele (BICUDO, 2000, p. 81). Em Platão, a verdade (*letheia*) significa desvelamento do ser, isto é, descobrimento daquilo que estava oculto, retirada do véu (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996. p.68).

Parte-se sempre do que se vê, buscando compreender e descrever o dado, ir ao encontro, captar a essência, não partindo de ideias pré-concebidas. Para a fenomenologia, o “eu” desvela o fenômeno e o visualiza, assim como ele se apresenta à consciência. Fenômeno origina-se da expressão grega e significa “mostrar-se a si mesmo”. A compreensão do fenômeno vai se revelando, testemunhando e “veracizando”, modificando-se no processo de

---

<sup>27</sup> O termo fenomenologia, para Bicudo (2000), deriva de duas palavras da raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Etimologicamente, então, fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, e, por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece; que se manifesta ou se revela por si mesmo.

pesquisa e é aprofundada durante o trabalho de análise. A análise de dados implica a interpretação do fenômeno, compreendendo como ele se insere no contexto do qual faz parte.

Essa análise inclui ações, revelações, interrupções, clima emocional, imprevistos e introdução de novos elementos durante o processo. Portanto o fenomenólogo precisa estar perceptivo a tudo que lhe chega aos sentidos durante o processo de investigação.

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar como vem ocorrendo a prática docente em Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de Maracaju, Dourados e Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Apresentou como objetivos específicos: mapear as produções sobre a prática docente em Geografia com criança em sua linguagem simbólica, com interpretação em fenomenologia; descrever em depoimentos, símbolos e imagens, os elementos que perfazem a prática docente em Geografia; desvelar a prática docente desenvolvida pelos professores investigados a partir da recolha dos depoimentos; e interpretar os resultados recolhidos nas análises.

Para isso, foram recolhidos depoimentos da ação vivida por professores que atuam com Geografia, movidos pela pergunta intencional da pesquisa: Como você trabalha em Geografia com criança? Os professores foram convidados a dar um depoimento sobre a sua prática docente e em seguida foi solicitado que escolhessem o símbolo geográfico que demonstrasse tal prática.

Assim se partiu de uma interrogação que indicou o caminho a ser percorrido pela pesquisa. Isso definiu os procedimentos, sujeitos e apontou a direção da hermenêutica. Para tanto, trabalhou-se com todo o texto descrito pelos sujeitos, no contexto em que este se dá. As descrições foram lidas e relidas com olhar atento, ou seja, sem perder de vista a intencionalidade do pesquisador.

Para Bicudo (2000), isso pode revelar as unidades de significado, ou seja, unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada. Todo o conhecimento prévio do investigador é colocado em suspensão ou entre parênteses e faz parte da redução fenomenológica. Para isso, realiza-se a análise ideográfica e nomotética, de acordo com Bicudo (2000, 2011).

A análise ideográfica busca o investigador que irá elucidar a fala do investigado, ou seja, tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias. Na análise ideográfica, as unidades de significado são organizadas em uma unidade síntese e agrupadas por temas ou categorias abertas. Na análise ideográfica, apresenta-se, inicialmente, o discurso ingênuo, transcrevendo-o na íntegra. Para Rojas (2012, p. 121):

A análise ideográfica é o sistema de organização e análise da descrição ou depoimento ingênuo do sujeito da pesquisa, que pode, segundo a própria etimologia da palavra (ideográfica), lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando ideias. Nesse instrumento metodológico fenomenológico, o pesquisador procura, no discurso ingênuo do sujeito, ou seja, no depoimento fiel, por unidades de significado, asserções, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições.

Em seguida, retiram-se do discurso ingênuo as unidades de significado, que são as frases significativas expressas na fala dos sujeitos, respeitando-se sua integralidade. Já na terceira fase, realiza-se o discurso articulado, que expressa a essência e o conteúdo do discurso de sujeitos, sem que se perca seu sentido e veracidade.

O próximo passo é a análise nomotética, em que se trabalha com os dados das análises ideográficas, ou seja, se faz possível a convergência entre as categorias encontradas na análise ideográfica, chegando assim à estrutura do fenômeno e permitindo tecer uma análise, a partir desses instrumentos utilizados. “[...] A análise nomotética se caracteriza pelo agrupamento das asserções articuladas, construindo uma rede de significados” (BICUDO, 2000, p. 122). Isso evidencia que a pesquisa qualitativa fenomenológica valoriza os significados que os sujeitos atribuem ao que vivenciaram. Esses significados têm origem nas mais variadas formas de expressão humana. De acordo com Moreira (2002, p. 42):

A análise nomotética na pesquisa qualitativa indica um movimento de passagem do nível individual para o geral, ou seja, move-se do aspecto psicológico individual para o psicológico geral da manifestação do fenômeno. A estrutura psicológica geral é resultante da compreensão das convergências e divergências dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas.

Na análise nomotética é estabelecida a relação entre as categorias abertas encontradas e os respectivos sujeitos com seus discursos. Para Martins e Bicudo (1989), nesse momento que o pesquisador observa as características das estruturas individuais e pode formular generalidades, ou seja, o essencial que constitui a estrutura geral do fenômeno.

As análises ideográfica e nomotética levam à formação das convergências, ligando as categorias abertas aos respectivos sujeitos que as citaram, possibilitando uma compreensão dos resultados da pesquisa, pois as categorias abertas serão interpretadas, o que permite ao investigador explicitar a essência do fenômeno investigado.

De maneira resumida, pontua-se que as asserções revelam os aspectos mais essenciais do fenômeno estudado. As convergências, por sua vez, apresentam os aspectos que embasam a estrutura geral e as divergências demonstram as reações individuais ao fenômeno.

Já as categorias abertas representam os resultados de todo o processo do investigador na prática da redução fenomenológica, constituindo subsídios para a análise. Em seguida, é iniciado o momento mais importante da pesquisa fenomenológica: a hermenêutica, cujas categorias abertas serão interpretadas. Isso possibilita ao investigador explicitar a essência do fenômeno investigado e estabelecer resposta para a interrogação realizada na pesquisa (BICUDO, 2011). Moreira (2002) fala sobre a interpretação na fenomenologia hermenêutica:

[...] a Fenomenologia Hermenêutica almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado. Para que seja realmente fenomenologia, a Fenomenologia Hermenêutica não deve se cingir à inferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos ocultos. (MOREIRA, 2002, p. 101).

A fenomenologia hermenêutica propicia o desvelamento da essência do fenômeno, que se abre a novas interpretações e propõe um recomeçar incessante de um enfoque que não aceita cristalizações em sistemas acabados e fechados. O pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo, interrogando-o. “[...] O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.14).

As pessoas interpretam seu mundo, compartilhando o seu modo de ver com outros que, por sua vez, também interpretam. Por essa razão, considera-se o ambiente escolar como um local possível para a pesquisa, pois o processo das relações humanas é dinâmico e muitas vezes interativo e interpretativo. Assim, a pesquisa qualitativa em fenomenologia pode oferecer contribuições na capacidade de interpretação e compreensão dos fenômenos relacionados à educação, uma vez que revela as vivências do cotidiano escolar.

A seguir, as etapas seguidas para realizar a pesquisa:

- a) primeira etapa: foi realizada a revisão da literatura sobre a temática, contribuindo para alicerçar teoricamente o trabalho e possibilitar o cruzamento de informações a partir do mapeamento prévio sobre o tema da pesquisa;
- b) segunda etapa: solicitou-se a autorização dos secretários de educação de Maracaju e Campo Grande para a realização da pesquisa nas escolas municipais. No município de Dourados, foi solicitada a autorização em uma escola particular. Em seguida, realizada a submissão ao Comitê de Ética, já que a pesquisa envolveu seres humanos;

c) terceira etapa: nesse momento foram selecionados os sujeitos e contato com eles a fim de expor sobre o que versaria a pesquisa e sobre a participação de cada qual. Foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nove (9) sujeitos se disponibilizaram a participar, levando em consideração a temática da pesquisa e o tempo para a realização da coleta dos depoimentos. Todos os sujeitos apresentam mais de um ano de experiência com atuação em Geografia com criança. A escolha dos sujeitos foi feita por meio de ações com projetos realizados nos municípios citados em anos anteriores, especialmente o projeto Teatro de Fantoques e Criação de Mini Bonecos. Os sujeitos foram se mostrando na ação, em suas atitudes. Mostraram a própria prática enquanto professores que atuam em Geografia, por meio de atividades que espelham a ludicidade;

d) quarta etapa: foram recolhidos os depoimentos a partir da pergunta didática: Como é a sua prática docente em Geografia com criança? No momento posterior, foi realizada a transcrição e enviada aos sujeitos para que pudessem retificar ou ratificar o que foi captado, acrescentar aspectos que considerassem relevantes e autorizar a utilização na pesquisa. Nessa etapa, os sujeitos escolheram uma imagem que representasse a sua prática docente em Geografia. Cada sujeito escolheu uma imagem que falasse da sua prática. Essas imagens não foram pré-selecionadas pela pesquisadora.

Cada sujeito pesquisou, procurou sua imagem. Alguns fotografaram contextos que consideraram adequados. Foram convidados a dar depoimentos sobre o sentido da imagem e a relação com a sua prática docente em Geografia com criança. Tal imagem foi analisada em conjunto com o depoimento, pois a pesquisa se constitui a partir da análise simbólica em fenomenologia. A imagem representa o aspecto simbólico da pesquisa, pois leva o sujeito a pensar

e) quinta etapa: ocorreu a realização das análises ideográfica e nomotética dos depoimentos e da imagem escolhida pelos sujeitos da pesquisa. Foi realizada a análise interpretativa dos depoimentos e das imagens a partir dos autores que referenciam a pesquisa, com vistas a responder à indagação da pesquisa;

f) sexta etapa: sendo a educação o objeto de estudo dessa pesquisa, percebe-se que a inquietação diante da prática docente em Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental conduziu o pesquisador ao desvelamento de como as ações em Geografia se dão no contexto escolar, esta por sua vez revela-se por meio dos depoimentos e escolha de imagens, testemunhado na fenomenologia, no símbolo e na interdisciplinaridade, pretendendo-se a veracização por meio do referencial

teórico da presente tese e por fim, ser autenticado pelas análises dos depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa que será realizada no capítulo concernente a elas.

### 3.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA

Apresentamos a seguir os quadros da análise ideográfica com o depoimento dos sujeitos em sua íntegra, denominado discurso ingênuo (Quadros 3 a 11). Em seguida, as unidades de significado e o discurso articulado em que o fenômeno é desvelado pelas ideias articuladas, descobrindo e atribuindo significados, cuja intencionalidade é desvelar a prática docente em Geografia com a criança.

Quadro 3 – Depoimento Sujeito A

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Essa geografia tão encantadora pode ser incluída com o teatro em sala de aula.</p> <p>Sim, como professores, podemos estimular nossos alunos a aprender a ler e interpretar a vida por meio da arte,</p> <p>Interpretar o espaço geográfico, descobrindo as ações do homem, descortinando a rejeição da sociedade em assumir suas responsabilidades com o meio ambiente... Indicando as contradições da vida do século XXI, século que as pessoas correm e poluem com seus carros, para buscar status e uma vida melhor... Como se fosse possível ter uma vida melhor em um mundo que é movido por ganancia, individualismo e desprezo com o próximo... Onde o ser humano virou um parasita e tem somente sugado as proteínas do nosso planeta...</p> <p>Por meio da arte teatral, interpretando o papel do OUTRO, para compreender as necessidades das ações... E suas consequências, para incentivar os alunos a pensarem em coletivo e deixarem a individualidade... Só assim compreenderão as necessidades de cada ser, desde o homem até o menor animal que habita nas matas...</p> <p>Como professora inicio as aulas criando estímulos e inspiração para a elaboração de peças de teatro... Um bom estímulo é leva-los para observar um espaço geográfico, uma paisagem natural ou artificial... (Se não fosse possível à saída, seria ideal a análise de fotos ou vídeos...).</p> <p>E investigarem, juntos, quais são as alterações que aquele local sofreu quais as consequências dessas alterações? Essas ações trouxeram benefícios ou malefícios para a sociedade? Quais?</p> <p>Apos, iniciamos um debate em sala, e elaboramos um roteiro teatral que mude aquela realidade! Que transforme o espaço geográfico... Que transforme a paisagem analisada!</p>	<p>1 Geografia pode ser incluída com o teatro em sala de aula...</p> <p>2 Como professores podemos estimular nossos alunos a aprender a ler e interpretar a vida por meio da arte.</p> <p>3 Por meio da arte teatral, interpretando o papel do OUTRO, para compreender as necessidades das ações... E suas consequências, para incentivar os alunos a pensarem em coletivo e deixarem a individualidade.</p> <p>4 Como professora inicio as aulas criando estímulos e inspiração para a elaboração de peças de teatro...</p> <p>5 Um bom estímulo é leva-los para observar um espaço geográfico, uma paisagem natural ou artificial... (Se não fosse possível à saída, seria ideal a análise de fotos ou vídeos...).</p> <p>6 Iniciamos um debate em sala, e elaboramos um roteiro teatral que mude aquela realidade! Que transforme o espaço geográfico... Que transforme a paisagem analisada!</p> <p>7 Como professora assumo a sala como um palco teatral, e esse palco não tem fronteiras,</p> <p>8 Pode-se começar falando da realidade de vida dos alunos daquela cidade e terminar falando da vida e da rotina alunos da China...</p> <p>9 As comparações são importantes para a geografia, pois nenhum lugar se explica por ele mesmo... E o teatro abre as asas da imaginação e leva os alunos a quebrarem as barreiras do conhecimento...</p>	<p>O Sujeito A afirma trabalhar a Geografia por meio do teatro. Diz que por meio dos papéis que as crianças assumem nas peças de teatro, representam ações do dia a dia, descrevem a cultura, a sociedade, a rotina, a realidade da vida.</p> <p>Assevera que a vida pode ser interpretada por meio da arte.</p> <p>Que a arte teatral, ao interpretar o papel do outro, ajuda a compreender as ações e suas consequências.</p> <p>Como professora disse incentivar os alunos a pensarem em coletivo e deixar a individualidade.</p> <p>Relata que inicia as aulas criando estímulos e inspiração para elaboração de peças de teatro. Diz trabalhar com o debate para criar um roteiro teatral para transformar o espaço geográfico.</p> <p>Relata assumir a sala de aula como um palco teatral sem fronteiras, estabelecendo relações da realidade local/global.</p> <p>Afirma que realiza comparações entre cidades, lugares, pois nenhum lugar se explica por si mesmo. O teatro abre as asas da imaginação.</p> <p>O sujeito G disse trabalhar com práticas pedagógicas com crianças envolvendo a leitura do espaço geográfico por meio do teatro utilizando fotos de partes poluídas dos rios, questionamentos sobre o rio.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Como professora assumo a sala como um palco teatral, e esse palco não tem fronteiras, pode-se começar falando da realidade de vida dos alunos daquela cidade e terminar falando da vida e da rotina alunos da China... As comparações são importantes para a geografia, pois nenhum lugar se explica por ele mesmo... E o teatro abre as asas da imaginação e leva os alunos a quebrarem as barreiras do conhecimento...</p> <p>Prática envolvendo a leitura do espaço geográfico por meio do teatro</p> <p>Gostaria de contar uma prática pedagógica que realizei com crianças envolvendo a leitura do espaço geográfico por meio do teatro. Em um primeiro momento realizei uma roda de conversa, para a apresentação de cada criança. Após iniciamos uma discussão sobre o espaço escolar. No decorrer da conversa, comecei me caracterizar na frente das crianças e passei a contar em forma de teatro, a história de um Girino que estava muito triste com a situação do seu lar, o córrego Montalvão. Ressaltando as necessidades básicas para o bem estar em um ambiente. Nesse momento muitas crianças começaram a participar da peça. Eles saíram dos seus lugares e foram “atuar” junto com o Girino, investigar o cenário, criar novas possibilidades para a história, falar, opinar, gritar, enfim, sentiram-se parte do cenário.</p> <p>Em seguida mostrei fotos do córrego. Algumas partes poluídas em baixo das pontes da cidade, queimadas nas margens, em uma área chamada pela população de “passo” que fica a alguns quilômetros da escola, onde é costumeiro encontrar crianças e jovens tomando banho nos dias quentes. Local conhecido dos alunos, por passarem de ônibus todos os dias sobre a ponte do “passo”.</p> <p>Quando mostrei as fotos de partes poluídas do “Passo”, local em que as crianças costumavam tomar banho, houve comentários como “Não é passo aí não, não tem nada a ver com o passo!”</p>	<p>10 Uma prática pedagógica que realizei com crianças envolvendo a leitura do espaço geográfico por meio do teatro</p> <p>11 Quando mostrei as fotos de partes poluídas do “Passo”, local em que as crianças costumavam tomar banho, houve comentários como “Não é passo aí não, não tem nada a ver com o passo!”.</p> <p>Se são as pessoas que poluem o córrego, e elas tinham o contato direto com córrego, seriam elas as responsáveis com os descuidos?</p> <p>12 Foi um momento em que as crianças ficaram refletindo sobre a vida do córrego.</p> <p>13 Convidei as crianças a construir uma peça de teatro improvisada com o tema córrego o Montalvão, a partir dos objetos que eram escolhidos por eles em uma caixa que foi nominada caixa da imaginação.</p> <p>14 Chamava cada criança a frente, e iniciava uma história, na qual o próximo chamado a continuava. Utilizei os objetos para facilitar a criação da história, a interpretação e o imaginário das crianças.</p> <p>15 Inicio a história colocando dois panos azuis no chão e um sapo sobre ele, frisando que o tema era córrego Montalvão, quem poderá te defender?</p> <p>16 Chamei outra criança para continuar a história, ele pensou por alguns segundos e sinalizou que estava pronto para começar a encenação, caminhou até o córrego, ali representado por panos azuis espalhados no centro da sala, e disse:</p>	<p>Em sua prática pedagógica assevera trabalhar com peças de teatro escolhendo objetos que estavam presentes em uma caixa denominada caixa da imaginação. As crianças refletiram sobre a vida do córrego.</p> <p>O sujeito afirma trabalhar com história e a mesma continuava de criança em criança. Uma das crianças se imagina catadora de lixo e retira o lixo do córrego, utilizando os objetos para favorecer a história, a interpretação e o imaginário das crianças. Ex: para iniciar a história, coloca panos azuis no chão. O sujeito aponta sobre a necessidade de outra leitura do espaço geográfico, com outras possibilidades para o mesmo.</p> <p>O sujeito revela ter levado as crianças a participarem de uma saída a campo para observar o espaço geográfico, as ações humanas no mesmo.</p> <p>De acordo com o sujeito as crianças entenderam que o ser humano pode modificar o espaço geográfico, poluir ou preservar.</p>

(Continua)

	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>O comentário surgiu porque aquele era o espaço geográfico deles, havia sentimento naquele lugar, havia história, a história deles! Como o córrego poluído poderia ser o mesmo no qual eles passavam as tardes de verão se divertindo? Aquele ambiente era o palco das maiores diversões e experiências que uma criança poderia ter. O mesmo córrego tinha um roteiro de comédia e de drama. Se são as pessoas que poluem o córrego, e elas tinham o contato direto com córrego, seriam elas as responsáveis com os descuidos? Foi um momento em que as crianças ficaram refletindo sobre a vida do córrego.</p> <p>Na terceira etapa convidei as crianças a construir uma peça de teatro improvisada com o tema córrego o Montalvão, a partir dos objetos que eram escolhidos por eles em uma caixa que foi nominada caixa da imaginação. Dentro da mesma havia vários objetos, como: peruca, fantasias, flauta, violão, fantoche, tecidos, claves de malabarismo, brinquedos e outros. A partir daí chamava cada criança à frente, e iniciava uma história, na qual o próximo chamado a continuava. Utilizei os objetos para facilitar a criação da história, a interpretação e o imaginário das crianças. Início a história colocando dois panos azuis no chão e um sapo sobre ele, frisando que o tema era córrego Montalvão, quem poderá te defender? Os alunos participaram da atividade como atores e plateia. Os alunos que não participaram das cenas de improviso, tiveram a oportunidade de formar grupos e com os objetos escolhidos na caixa da imaginação, criaram pequenas peças falando sobre o meio ambiente e o cuidados que devemos ter. Também descreveram a poluição do córrego e como isso pode afetar os animais. Então passaram a participar da encenação como personagens e em algum momento de fúria, tristeza ou</p>	<p>“E veio o catador de lixo e levou tudo de volta” juntando todos os objetos jogados no córrego.</p> <p>17 essa criança conseguiu enxergar uma maneira de defender o córrego, uma nova leitura daquele espaço, diferente dos demais alunos, ele criou uma possibilidade para aquela história ter outro final.</p> <p>18 Levei as crianças a participar de uma saída a campo. O espaço tinha marcas de ações humanas como, uma horta, a terra arada por tratores, os trilhos do trem, as pedras utilizadas para a construção dos trilhos.</p> <p>19 Por meio das peças teatrais, as crianças entenderam que o ser humano pode alterar o espaço geográfico e que as suas ações são responsáveis muitas vezes por poluir ou preservar o meio ambiente.</p> <p>20 Criavam um roteiro simples por meio da leitura que tiveram do espaço geográfico, expressando as modificações que o homem, em seu dia-a-dia provoca, descrevendo o espaço em sua complexidade, compreendendo as modificações realizadas pelo ser humano.</p>	

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>A poluição era o principal foco, sendo que haviam sido alertados sobre o tema principal que era O córrego Montalvão, quem poderá te defender? Contudo havia desinteresse das crianças, até o momento, em defender o córrego.</p> <p>O ato que as crianças demonstravam ser voluntário, por parte das personagens representadas, foi entendido como uma atitude de revolta com o objeto, ou seja, o objeto não tem mais utilidade para aquela personagem, à reação seria joga-lo no córrego. Os alunos, até aquele momento, mostraram pouca indignação com a situação do córrego, mas tentaram justificar a poluição com a falta de utilidade dos objetos.</p> <p>O roteiro teatral que eles criaram estava direcionado em mantê-lo poluído como nas fotos, até o momento estavam condicionados a relacionar o córrego com depósito de lixo assim podemos ver na fala de uma das crianças quando disse: “E fiquei com raiva e joguei no córrego!”. Essa criança realizou a leitura que os cidadãos da cidade de Maracaju, estado de Mato Grosso do Sul, enxergavam o córrego como um depósito de lixo.</p> <p>Chamei outra criança para continuar a história, ele pensou por alguns segundos e sinalizou que estava pronto para começar a encenação, caminhou até o córrego, ali representado por panos azuis espalhados no centro da sala, e disse: “E veio o catador de lixo e levou tudo de volta” juntando todos os objetos jogados no córrego. O córrego estava morrendo com a poluição e essa criança, conseguiu enxergar uma maneira de defender o córrego, uma nova leitura daquele espaço, diferente dos demais alunos, ele criou uma possibilidade para aquela história ter outro final.</p> <p>No quarto momento levei as crianças a participar de uma saída a campo. O espaço tinha marcas de ações humanas como, uma horta, a terra arada por tratores, os trilhos do trem, as pedras utilizadas para a construção dos trilhos. Sempre que eles percebiam essas alterações, comunicavam uns aos outros. As crianças observaram que o córrego fica próximo a escola e apenas a alguns quilômetros da cidade, e não se encontram sinais de poluição, mesmo sendo possível perceber a presença e manifestações do ser humano nas proximidades dele. A observação foi concretizada nos fundos da escola.</p>		

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>O espaço tinha evidencias de ações humanas e sempre que os alunos percebiam essas alterações, comunicavam uns aos outros em diálogos informais.</p> <p>Por meio das peças teatrais, as crianças entenderam que o ser humano pode alterar o espaço geográfico e que as suas ações são responsáveis muitas vezes por poluir ou preservar o meio ambiente. Interpretaram pássaros, sapos, homens e mulheres, utilizaram a imaginação para criar soluções para se ter um córrego limpo. Nas dramatizações expressaram o que filtraram das imagens e da peça que assistiram. Puderam representar as contradições encontradas no espaço geográfico. Ao identificarem o “passo” e o relacionarem como espaço de lazer, local que conheciam e se divertiam sempre que possível. Identificaram também os causadores da poluição, refletiram sobre suas próprias ações naquele espaço, conseguiram perceber que possivelmente algumas das marcas de poluição, poderiam ter sido causadas por eles mesmos. Ao serem demonstradas ilustrações do espaço poluído onde os alunos tomavam banho, conseguiram se identificar como os causadores da poluição. Perceberam que as ações podem causar mudanças sociais, pois na época de seus avós, aquele espaço era utilizado para a pesca, o banho, a lavagem de roupas ou para irrigar as plantas.</p> <p>As peças teatrais foram importantes, pois ao apontar a temática referente ao estado atual do córrego, as crianças se sensibilizaram e criaram roteiros interpretando o lixo encontrado no córrego, descaso da população, e criando possíveis caminhos de como salvar o córrego. A sala de aula transformou-se em um palco e eles escolhiam os figurinos ali na hora, em toda a sua vitalidade infantil. Além disso, criavam um roteiro simples por meio da leitura que tiveram do espaço geográfico, expressando as modificações que o homem, em seu dia-a-dia provoca, descrevendo o espaço em sua complexidade, compreendendo as modificações realizadas pelo ser humano.</p>		

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 4 – Depoimento Sujeito B

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>No projeto “Pirlimpimpim O sítio do Pica-pau Amarelo no MS. Embarque nessa viagem” foi realizada toda uma pesquisa, pois independente de termos o livro didático nos trabalhamos Dourados nos quartos e MS nos Quintos anos. O que a gente queria era fazer uma coisa diferente em Geografia/História, envolvendo a fantasia, a integração de outras disciplinas, também, como língua portuguesa, artes, história, a cultura indígena em Dourados e todo MS e outros disciplinas. Foi realizado todo um levantamento prévio e decidimos trabalhar com projetos para falar da Geografia/História de Dourados e MS nos quartos e quintos anos. Como as crianças ouviam e viam muito sobre o Sítio do Pica – Pau Amarelo, tivemos a ideia de colocar as crianças como personagens dessa história infantil, resgatando a história de MS para compreender como o espaço desse estado foi se modificando com o passar do tempo, com a formação dos municípios e outros. Assim organizamos uma peça de teatro com as crianças, sendo as mesmas envolvidas na história por meio de falas, danças, representações, músicas, representações e outros. No final foi realizada a dramatização para os pais, pois queríamos o envolvimento deles na aprendizagem das crianças.</p> <p><i>A história começa assim: a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo entra de férias e planeja realizar uma viagem pelo Brasil. Para isso cada um pega um livro sobre o nosso país e começam a escolher o lugar que querem conhecer.</i></p>	<p>1 Projeto “Pirlimpimpim O sítio do Pica-pau Amarelo no MS. Embarque nessa viagem”</p> <p>2 Realizada toda uma pesquisa, pois independente de termos o livro didático.</p> <p>3 nos trabalhamos Dourados nos quartos e MS nos Quintos anos</p> <p>4 O que a gente queria era fazer uma coisa diferente.</p> <p>5 Geografia/História, envolvendo a fantasia, a integração de outras disciplinas,</p> <p>5 Foi realizado todo um levantamento prévio</p> <p>6 Decidimos trabalhar com projetos para falar da Geografia/História</p> <p>7 Tivemos a ideia de colocar a criança como personagem dessa história infantil,</p> <p>8 resgatando a história de MS para compreender como o espaço desse estado foi se modificando com o passar do tempo, com a formação dos municípios e outros.</p> <p>9 Organizamos uma peça de teatro com as crianças, sendo as mesmas envolvidas na história por meio de falas, danças, músicas e diferenças regionais.</p> <p>10 a dramatização para os pais, pois queríamos o envolvimento na aprendizagem das crianças.</p> <p>11 Destaca o Pantanal com toda a sua riqueza animal e vegetal e da presença do homem Pantaneiro.</p> <p>12 Penso que ao trabalhar dessa maneira, as crianças nunca mais irão esquecer do que estudaram. Aprenderam sobre o espaço geográfico de MS e a relação entre diferentes épocas.</p> <p>13 Com isso, podem se sentir mais felizes e atuantes, passando a interferir na sociedade, pois se sentem envolvidas pelo processo.</p>	<p>O sujeito B disse ter realizado um projeto envolvendo a turma do Pica-Pau Amarelo no estado de MS, aplicando uma pesquisa com levantamento prévio, pois afirma que queria fazer algo diferente, envolvendo fantasia, integração de outras disciplinas. Em conjunto com língua portuguesa, artes, história, cultura indígena, trabalhou com projetos nos quartos e quintos anos.</p> <p>Para o desenvolvimento do projeto, relata ter colocado as crianças como personagens de uma história infantil, para resgatar a história de MS e compreender como o espaço geográfico do estado de MS foi se transformando ao longo do tempo e como se formaram os municípios.</p> <p>Conforme afirma o sujeito, a história infantil foi organizada em forma de teatro, envolvendo falas, danças, representações, músicas, e outros. Sendo a peça de teatro apresentada para os pais, envolvendo o contexto familiar das crianças.</p> <p>O sujeito M conta como a prática docente envolvendo a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo se desenvolveu (o enredo da história). Fala dos detalhes e falas dos personagens. Também traz detalhes da História e Geografia de MS, especialmente das diferenças regionais, turismo, agropecuária, questões culturais, como comidas, danças, músicas, bebidas típicas do estado e outros. Destaca o Pantanal com toda a sua riqueza animal e vegetal e da presença do homem Pantaneiro.</p>

(Continuar)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p><i>Emília, como é muito esperta, olha rapidamente seu livro e como já tinha decidido que estado gostaria de conhecer, pula na frente de todos e diz que quer conhecer o Pantanal. Em seguida diz que o Pantanal está localizado, em grande parte, no MS. Argumenta que é um lugar lindo, com grande potencial turístico, um espaço muito rico no que se refere à presença de animais e vegetais, tendo jacarés, araras, peixes coloridos, riqueza de água, além de ter uma cultura muito rica, destacando a presença do homem pantaneiro e as comidas e bebidas típicas. Fala também que no Pantanal podemos fazer um turismo contemplativo, com safari fotográfico, pescaria amadora e esportes radicais. Porém na história, os personagens Narizinho, Pedrinho e Visconde começam a dar palpites, pois querem lugares diferentes (diversos estados do Brasil). Falam que preferem conhecer a Bahia e seu litoral, Minas Gerais, RS e a Serra Gaúcha com seu café colonial. Enfim, iniciam uma discussão e não chegam a um acordo. Decidem então fazer um sorteio e MS acaba sendo sorteado. A turma do Sítio do Pica-pau Amarelo embarca em direção ao estado de MS. Para conhecer os diferentes lugares, sua cultura, costumes..... Resgatam a história do estado. Dona Benta, tia Anastácia e Visconde realizam uma conversa sobre a história desse estado (divisão territorial, a Guerra do Paraguai, povoamento, exploração da erva-mate). Também conversam sobre os migrantes de outros estados e os povos indígenas. Em seguida, Tia Anastácia convida Dona Benta a cozinhar.</i></p>	<p>14 As crianças passam a buscar o conhecimento e a grande diferença que o professor pode fazer é incentivar a curiosidade das crianças.</p>	<p>Para o sujeito M ao trabalhar de outra maneira, as crianças não esquecem mais o que foi estudado. Afirma que elas aprenderam a relação entre diferentes épocas. Disse acreditar que as crianças podem se sentir mais felizes, atuantes, envolvidas no processo, capazes de interferir na sociedade. Podem ser autoras da própria história e buscam o conhecimento. Assevera ainda que a grande diferença que o professor pode fazer é incentivar a curiosidade das crianças.</p>

(Continuar)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p><i>Decidem preparar pratos típicos de MS.</i></p> <p><i>Quando chegam ao estado, ao jogar o pó de PIRLIMPIMPIM, Pedrinho se atrapalha e joga muito. Assim, a turma se separa dentro do estado indo para diferentes lugares. Emília e Narizinho chegam numa roda de tereré. Ficam olhando as pessoas sentadas tomando uma bebida diferente, com água gelada e erva-mate, outros dançando uma música com um ritmo interessante, o chamamé. Nesse instante um grupo de crianças entra no palco dançando o chamamé. O grupo de Chamamé toca e canta as músicas típicas do estado, enquanto as crianças dançam as músicas no palco.</i></p> <p><i>Perto dali Narizinho encontra crianças brincando e pergunta sobre o lugar onde está, pois estava encantado com os pássaros, os animais, muita água e uma vegetação exuberante. Fica impressionado com o tamanho e a quantidade de jacarés. Fica curioso e pergunta onde está. Fala que é Narizinho do Pica Pau Amarelo e que se perdeu do seu grupo de Taubaté para cá. As crianças dizem que já ouviram falar de e que sabem até dançar a sua música. Em seguida, dançam a música Narizinho no palco. Depois da dança, explicam para Narizinho que estão no Pantanal. Que esse é um lugar único, com muita água, a maior planície alagada do mundo. Que tem o Rio Paraguai com suas Chalanas, o Pé de Cedro, trilhas, animais terrestres, campos, cerrado, aves de todas as cores, pecuária com seu homem Pantaneiro e muitas outras belezas. No término da fala cantam a música Trem do Pantanal do MS.</i></p>		

(Continuar)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p><i>As crianças dançaram e representaram o trêm com figurinos típicos e paisagens do Pantanal, inclusive o Rio Paraguai. Depois da música, as crianças fizeram barulho imitando o som de um trem.</i></p> <p><i>Os outros personagens da história, Pedrinho e Saci chegaram mais ao sul de MS, na divisa com o Paraguai, na cidade de Ponta Porã. Ficaram impressionados com a presença forte da erva-mate nativa e em seguida o povo da região de Ponta Porã contou como a erva-mate chegou no estado e como é produzida até hoje. Ouviram sobre um tal Tomás Laranjeiras e outros. Sentiram que a paisagem era diferente.</i></p> <p><i>Pedrinho preocupado fala que era preciso voltar. Joga o pó de Pirlimpimpim e eles somem. Só que ao invés de irem para o Sítio, chegaram em uma fazenda, onde encontraram um grupo de homens vestidos de maneira estranha, levando o rebanho para áreas mais altas do relevo, pois começaria a estação das chuvas. Descobriram que estavam em uma fazenda onde se cria o rebanho, gado de corte e gado leiteiro, além de suínos. Temos grandes fazendas aqui que produzem produtos até para exportar para outros países.</i></p> <p><i>Pedrinho fica muito feliz com tudo o que tinham visto e aprendido. Começou a dançar o música do Pedrinho. Nesse momento as crianças dançam e cantam. Nesse lugar Pedrinho descobre Narizinho e a Emília e decidem se juntar a elas e voltar para o sítio, cantando a música do sítio do Pica Pau Amarelo. Finalizam suas aventuras, cantando o hino de MS.</i></p>		

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
Penso que ao trabalhar dessa maneira, as crianças nunca mais irão esquecer do que estudaram. Aprenderam sobre o espaço geográfico de MS e a relação entre diferentes épocas. Com isso, podem se sentir mais felizes e atuantes, passando a interferir na sociedade, pois se sentem envolvidas pelo processo. São autoras da sua própria história. As crianças passam a buscar o conhecimento e a grande diferença que o professor pode fazer é incentivar a curiosidade das crianças .		

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 5 – Depoimento Sujeito C

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Acredito que a Geografia deve ser estudada não apenas por meio de textos científicos, mas também na prática, vivenciando experiências, descobrindo coisas e analisando práticas humanas que possam intervir nas questões ambientais.</p> <p>Na Escola de Tempo Integral Iracema Maria Vicente, procuramos trabalhar com aulas mobilizadoras para envolver os alunos, e somente depois teorizar com pesquisas e textos. A aula retratada nas imagens surgiu após um planejamento em grupo. Na escola há 4 salas de 4º ano e uma vez por semana, as professoras se reúnem para planejar atividades para a semana seguinte, juntamente com a coordenadora pedagógica. Nessa reunião consultamos a ementa e relacionamos os conteúdos que trabalharemos. Geralmente, cada professora assume uma disciplina para pesquisar o tema a ser trabalhado, assim como atividades escritas, práticas e virtuais, como montagem de</p>	<p>1 Acredito que a Geografia deve ser estudada não apenas por meio de textos científicos, mas também na prática, vivenciando experiências,</p> <p>2 descobrindo coisas</p> <p>3 analisando práticas humanas que possam intervir nas questões ambientais.</p> <p>4 Procuramos trabalhar com aulas mobilizadoras para envolver os alunos, e somente depois teorizar com pesquisas e textos.</p> <p>5 A aula retratada nas imagens, surgiu após um planejamento em grupo.</p> <p>6 Na escola há 4 salas de 4º ano e uma vez por semana, as professoras se reúnem para planejar atividades para a semana seguinte, juntamente com a coordenadora pedagógica.</p> <p>7 Nessa reunião consultamos a ementa e relacionamos os conteúdos que trabalharemos</p> <p>6 Cada professora assume uma disciplina para pesquisar o tema a ser trabalhado, assim como atividades escritas, práticas e virtuais, como montagem de</p>	<p>O sujeito C diz acreditar que ao trabalhar com a Geografia, não basta apenas trabalhar com textos (somente de maneira teórica), mas que é preciso vivenciar experiências da prática, fazer descobertas, analisar práticas humanas que possam intervir na realidade.</p> <p>Relata que procura trabalhar com aulas mobilizadoras para envolver os alunos e em seguida trabalha com pesquisas e textos.</p> <p>Assevera realizar planejamento semanal uma vez por semana com as colegas e coordenadora pedagógica, no qual discutem a ementa, relacionam os conteúdos que serão trabalhados. Realizam parcerias para pesquisar as diferentes disciplinas e o que poderá ser trabalhado com as crianças. Em seguida, trocam ideais sobre o que foi pesquisado para que uma possa contribuir com o que a outra pesquisou. Afirma que também ocorre a participação da coordenação pedagógica.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>slides e webquest para aprofundar as pesquisas. As webquesté uma pesquisa dirigida onde a professora faz questionamentos e oferece sites seguros de pesquisas por meio de links para que o aluno possa ler, pesquisar e responder aos questionamentos. Depois, apresentamos essas atividades para a coordenadora e professoras, assim cada uma pode contribuir com algo para enriquecer o tempo de estudo. Após todos esses procedimentos, partimos para a sala de aula.</p> <p>O tempo de estudo sobre Problemas Ambientais aconteceu da seguinte maneira:</p> <p>1º momento: Geralmente iniciamos nossos tempos de estudos com uma roda de conversa questionando os alunos sobre o assunto a ser estudado, a fim de buscar conhecimentos prévios. Perguntamos o que sabiam sobre problemas ambientais, onde eles aconteciam, por que precisávamos estudá-los. Conforme a conversa vai acontecendo os alunos iam se empolgando e contribuindo cada vez mais com comentários pertinentes sobre o assunto. Nesse momento, é importante deixar que todos contribuam falando algo e, aqueles que permanecem em silêncio, a professora deve questioná-lo, pois a oralidade deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e falar sobre um assunto é um bom momento para praticar.</p> <p>2º momento: Passamos para uma das aulas mobilizadoras por meio de slides exibidos em Datashow. Por meio de imagens, mostramos a poluição do solo, da água, do ar e o problema do lixo urbano.</p>	<p>slides e webquest para aprofundar as pesquisas.</p> <p>7 As webquest é uma pesquisa dirigida onde a professora faz questionamentos e oferece sites seguros de pesquisas por meio de links para que o aluno possa ler, pesquisar e responder aos questionamentos.</p> <p>8 Depois, apresentamos essas atividades para a coordenadora e professoras, assim cada uma pode contribuir com algo para enriquecer o tempo de estudo. Após todos esses procedimentos, partimos para a sala de aula.</p> <p>9 Geralmente iniciamos nossos tempos de estudos com uma roda de conversa questionando os alunos sobre o assunto a ser estudado, a fim de buscar conhecimentos prévios.</p> <p>10 Perguntamos o que sabiam sobre problemas ambientais, onde eles aconteciam, por que precisávamos estudá-los.</p> <p>11 É importante deixar que todos contribuam falando algo e, aqueles que permanecem em silêncio, a professora deve questioná-lo, pois a oralidade deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e falar sobre um assunto é um bom momento para praticar.</p> <p>12 Passamos para uma das aulas mobilizadoras por meio de slides exibidos em Datashow.</p> <p>13 Por meio de imagens, mostramos a poluição do solo, da água, do ar e o problema do lixo urbano.</p> <p>14 Durante a exibição fazemos comentários sobre as imagens.</p> <p>15 Quando fazemos uma saída da sala de aula, é importante que os alunos saibam exatamente o que temos que observar, por isso, primeiramente mostramos as imagens do que são problemas ambientais.</p>	<p>Depois que ocorre o planejamento, iniciam suas atividades em sala de aula. Planejamento em parceria e com a ajuda das tecnologias</p> <p>Relata que costuma iniciar suas aulas com rodas de conversa com as crianças, para verificar seus conhecimentos prévios. Para isso disse que realizam perguntas a respeito do que as crianças sabem sobre um determinado assunto. Afirma acreditar que é importante deixar que as crianças falem, que se expressem oralmente. Segundo ele, aquelas que não se expressam precisam ser incentivadas.</p> <p>Descreve que a aula mobilizadora aconteceu por meio de slides exibidos em Datashow. Foram realizados comentários sobre as imagens. Disse que realizaram uma saída a campo. Descreveu que antes da saída, preparam o que as crianças precisam observar, o que faz por meio do trabalho com imagens, solicita a autorização dos pais, realiza os combinados. Em seguida, saem da escola para observar o espaço em torno da escola. Com isso o sujeito trabalha a observação do espaço geográfico com as crianças, bem como sua criticidade.</p> <p>O Sujeito aponta que com a saída a campo as crianças conseguem fazer relação entre os conteúdos e destes com a realidade vivida que passa a ser observada com um outro olhar, olhar de quem faz parte do contexto e precisa contribuir para a sua melhoria.</p> <p>Além da observação, informa que nessa prática foram realizados comentários sobre as diferentes formas de poluição e criado um texto coletivo sobre</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Durante a exibição fazemos comentários sobre as imagens.</p> <p>3º momento: Realizamos a segunda aula mobilizadora, com uma caminhada pelas ruas próximas da escola para observar se no nosso bairro os problemas ambientais acontecem. Quando fazemos uma saída da sala de aula, é importante que os alunos saibam exatamente o que temos que observar, por isso, primeiramente mostramos as imagens do que são problemas ambientais. Com antecedência, pedimos autorização aos pais, fizemos os combinados, pois os alunos trouxeram máquinas fotográficas para registrar e saímos. Logo na saída, os alunos observaram o terreno baldio que fica atrás da escola. Para se livrar do mato, o proprietário colocou fogo no imóvel e tudo estava queimado. É muito interessante ver como os alunos observam tudo e ficam muito críticos. Um dos alunos questionou: “Essa pessoa, além de prejudicar seu imóvel empobrecendo o solo, prejudicou todos nós com a fumaça que saiu da queimada, quem deve fiscalizar esse tipo de crime?”, Então outro aluno logo disse, “você não viu que o poder executivo do nosso município é exercido pelo prefeito, é ele quem tem que fiscalizar e multar ações que prejudicam todo mundo”. Essa relação de um conteúdo com outro, faz com que os alunos tenham argumentos para sustentar uma discussão. Durante a caminhada observaram além da queimada, o lixo na rua, que poderia entupir a boca de lobo ou acumular água e virar foco de dengue, e até as pichações foram alvo de comentários, logo que a poluição visual também é um problema</p>	<p>16 Com antecedência, pedimos autorização aos pais, fizemos os combinados, pois os alunos trouxeram máquinas fotográficas para registrar e saímos.</p> <p>17 Logo na saída, os alunos observaram o terreno baldio que fica atrás da escola. Para se livrar do mato, o proprietário colocou fogo no imóvel e tudo estava queimado.</p> <p>18 É muito interessante ver como os alunos observam tudo e ficam muito críticos</p> <p>19 Relação de um conteúdo com outro, faz com que os alunos tenham argumentos para sustentar uma discussão.</p> <p>20 Durante a caminhada observaram além da queimada, o lixo na rua, que poderia entupir a boca de lobo ou acumular água e virar foco de dengue, e até as pichações foram alvo de comentários, logo que a poluição visual também é um problema ambiental.</p> <p>21 Essa caminhada, foi muito produtiva, foram vários comentários interessantes.</p> <p>22 Ao retornarmos para a sala, fizemos um texto coletivo sobre tudo que vimos, cada um falou um pouco sobre como estava nosso bairro e o que poderia ser melhorado.</p> <p>23 Com esse movimento de tirar o aluno de sala, conseguimos contextualizar o conteúdo, pois agora eles sabiam que os problemas ambientais estavam também ali, perto da escola e de suas moradias.</p> <p>24 Nesse momento, os alunos queriam saber mais sobre tudo que haviam visto, passamos então para a teorização com a leitura de textos científicos escritos e pesquisas virtuais na web, por meio de webquest.</p> <p>25 Também registramos no caderno os textos e atividades de interpretação para que o aluno</p>	<p>a situação atual do mesmo e o que poderia ser melhorado.</p> <p>O sujeito disse considerar importante o fato de contextualizar o conteúdo, pois as crianças perceberam que os problemas ambientais faziam parte do seu dia - a - dia.</p> <p>Também aponta que isso incentivou a curiosidade das crianças, que queriam saber mais sobre tudo o que haviam visto. Deram continuidade ao processo por meio da pesquisa em diferentes fontes e registro no caderno. Também foram realizadas atividades de interpretação.</p> <p>O sujeito afirma que a avaliação ocorreu em diferentes momentos e também no ambiente virtual. Que a prática desenvolvida mostrou que diferentes possibilidades podem ser utilizadas para fazer com que as crianças observem o contexto vivido e reflitam sobre ações possíveis para repensar a maneira de viver na TERRA.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>ambiental. Essa caminhada, foi muito produtiva, foram vários comentários interessantes.</p> <p>4º momento: Ao retornarmos para a sala, fizemos um texto coletivo sobre tudo que vimos, cada um falou um pouco sobre como estava nosso bairro e o que poderia ser melhorado. Queriam até convocar o presidente da associação do bairro para apresentar as observações que haviam feito. Com esse movimento de tirar o aluno de sala, conseguimos contextualizar o conteúdo, pois agora eles sabiam que os problemas ambientais estavam também ali, perto da escola e de suas moradias.</p> <p>5º momento: Nesse momento, os alunos queriam saber mais sobre tudo que haviam visto, passamos então para a teorização com a leitura de textos científicos escritos e pesquisas virtuais na web, por meio de webquest. Também registramos no caderno os textos e atividades de interpretação para que o aluno escreva sobre o que estudamos.</p> <p>6º momento: A avaliação das crianças aconteceu em todos os momentos e também no ambiente virtual. Selecionamos as melhores fotos tiradas pelos alunos e montamos um banco de imagens no programa Power point. Os alunos deveriam observar as imagens e escrever qual problema aquela imagem retratava e o que poderia ser feito para reverter o problema. Essa avaliação aconteceu em dupla. Além disso, a participação nos tempos de estudo com comentários e atitudes, são levados em consideração durante a avaliação individual.</p>	<p>escreva sobre o que estudamos.</p> <p>26 A avaliação das crianças aconteceu em todos os momentos e também no ambiente virtual. Selecionamos as melhores fotos tiradas pelos alunos e montamos um banco de imagens no programa <i>Power point</i>. Os alunos deveriam observar as imagens e escrever qual problema aquela imagem retratava e o que poderia ser feito para reverter o problema.</p> <p>27 A participação nos tempos de estudo com comentários e atitudes, são levados em consideração durante a avaliação individual.</p>	

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 6 – Depoimento Sujeito D

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Primeiramente o principal ponto de partida para aprender Geografia é entender que tudo inicia desde o nascimento e que somos peça fundamental geograficamente e trabalhar de modo lúdico e prazeroso.</p> <p>A Geografia é a principal disciplina para entender minha relação com a sociedade em geral e com certeza trouxe muita contribuição para minha formação interdisciplinar.</p> <p>Irei falar de uma prática que desenvolvi com as crianças para trabalhar com algumas noções de localização com plantas, desenhos e mapas. Inicialmente coloquei um desafio para as crianças. Você precisa que seu (a) irmão (a) leve para você até a escola que estuda um trabalho que será entregue na terceira aula, mas seu (a) irmão (a) ainda não foi nenhuma vez na sua escola. O que fazer?</p> <p>As crianças falaram e combinamos um roteiro, fazendo um desenho. A partir de um ponto “X” determinado que seu (a) irmão (a) conheça próximo da sua escola (no caso aqui foi o Cepe “Simão Rocha”) conhecido por todos os alunos e que fica próximo da escola, cada um desenhará um mapa de localização, descrevendo o trajeto para se chegar à escola a partir do ponto determinado. Chegando na escola seu (a) irmão (a) precisa ir até sua sala de aula e entregar seu trabalho, você também descreverá o trajeto para se chegar à escola e da entrada da escola até a sua sala de aula, não esquecendo de apontar no seu mapa pontos principais e as salas anteriores a sua através de símbolos escolhidos por você para determinadas salas existentes no caminho até a sua</p>	<p>1 O principal ponto de partida para aprender Geografia é entender que tudo inicia desde o nascimento e que somos peça fundamental geograficamente</p> <p>2 Trabalhar de modo lúdico e prazeroso.</p> <p>3 A Geografia é a principal disciplina para entender minha relação com a sociedade em geral e com certeza trouxe muita contribuição para minha formação interdisciplinar.</p> <p>4 Uma prática que desenvolvi com as crianças para trabalhar com algumas noções de localização com plantas, desenhos e mapas.</p> <p>5 Inicialmente coloquei um desafio para as crianças.</p> <p>6 As crianças falaram e combinamos um roteiro, fazendo um desenho.</p> <p>7 Cada um construiu seu roteiro/desenho de localização através de desenho na cartolina, tendo símbolos e legendas para que seu (a) irmão (a) encontre sua escola e sala de aula e entregue seu trabalho.</p> <p>8 O trabalho realizado foi muito bom e prazeroso, os alunos foram muito observadores durante o trajeto e durante a entrada da escola até sua sala de aula, cada um ao construir seu roteiro, demonstrou através dele os símbolos e legendas bem diferenciada de um trabalho de outro, assim se deu também as observações.</p> <p>9 Os alunos ao terminar quiseram apresentar seu trabalho na frente para sua turma descrevendo sua relação e seu desenvolvimento com o seu trabalho.</p>	<p>O sujeito D diz acreditar que tudo inicia desde o nascimento. Que cada ser humano é peça fundamental. Que a prática precisa ser lúdica e prazerosa, sendo a Geografia a disciplina para entender a relação com a sociedade em geral.</p> <p>O Sujeito D afirma considerar que isso trouxe contribuição para sua prática interdisciplinar, pois desenvolveu uma prática para trabalhar com noções de localização por meio do desenho de roteiros.</p> <p>Asseverou ter desafiado as crianças e criaram um roteiro, desenhando-o em cartolina. Disse terem criado símbolos e legendas para esse roteiro, considerando que outra pessoa pudesse compreender o mesmo e que para isso observaram bem o trajeto, desenhando todos os detalhes. Sendo que cada criança criou símbolos e legendas diferenciadas das demais.</p> <p>Ao final da prática, relata que as crianças apresentaram seus desenhos para os colegas da turma.</p>

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>como, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a sala da diretoria;</li> <li>- a sala da coordenação;</li> <li>- sala dos professores;</li> <li>- cozinha;</li> <li>- cantina;</li> <li>- e demais salas de aula anteriores a sua.</li> </ul> <p>Assim cada um construiu seu roteiro/desenho de localização através de desenho na cartolina, tendo símbolos e legendas para que seu (a) irmão (a) encontre sua escola e sala de aula e entregue seu trabalho.</p> <p>O trabalho realizado foi muito bom e prazeroso, os alunos foram muito observadores durante o trajeto e durante a entrada da escola até sua sala de aula, cada um ao construir seu roteiro, demonstrou através dele os símbolos e legendas bem diferenciada de um trabalho de outro, assim se deu também as observações. Os alunos ao terminar quiseram apresentar seu trabalho na frente para sua turma descrevendo sua relação e seu desenvolvimento com o seu trabalho.</p>		

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 7 – Depoimento Sujeito E

<b>Depoimento</b>	<b>Unidade de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Eu já levei os alunos para uma saída a campo para conhecer essa rua, o centro da cidade. Lá conversamos sobre que direção seguir para ir para Dourados, Rio Brilhante, Campo Grande, Jardim e outros. Foi uma oportunidade para ensinar os pontos cardeais para as crianças. Também levei as crianças para conhecer o Museu de Maracaju, para mostrar como era a cidade de Maracaju e como está hoje. Tem até uma réplica do trem que passava em Maracaju. Também conversamos que nossa cidade é dividida pela rodovia que interliga Maracaju com outras</p>	<p>1 Levei os alunos para uma saída a campo para conhecer essa rua, o centro da cidade.</p> <p>2 Lá conversamos sobre que direção seguir. Foi uma oportunidade para ensinar os pontos cardeais para as crianças.</p> <p>3 Levei as crianças para conhecer o Museu de Maracaju, para mostrar como era a cidade de Maracaju e como está hoje. Foi um momento muito significativo para mostrar como e porque está crescendo a cidade.</p>	<p>O sujeito E relatou ter realizado uma saída a campo com os alunos para conhecer o centro da cidade de Maracaju. No local disse que trabalhou com noções de direção no que se refere a outras cidades, disse que para isso, trabalhou com os pontos cardeais, explicou como a cidade vai se transformando com o passar do tempo, foi discutido sobre o aumento populacional e possíveis problemas que aumentam em função disso.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidade de significado	Discurso articulado
<p>idades e estados. Na parte alta de Maracaju só tinha fazendas e hoje a cidade está crescendo. Foi um momento muito significativo para mostrar como e porque está crescendo a cidade. Também conversamos sobre profissão, ou seja, que profissionais estão vindo para Maracaju e ocupando que setores da economia. Além disso, as crianças apontaram para o aumento da população e por consequência o aumento de problemas como falta de asfalto, saneamento básico, policiamento e outros em alguns bairros. A atividade que tem maior força na cidade é a agropecuária, pois os campos de soja, cana, criação de gado e outros cercam a cidade.</p> <p>Ao falar sobre a minha prática, gostaria de falar que tenho sede de ser uma boa professora, que realizei um sonho, depois de sobreviver de um câncer. Sempre procuro maneiras diferentes para ensinar. Gostaria de exemplificar com um projeto que desenvolvi com as crianças, com o título “Educando para o trânsito”. A maioria das crianças da escola vem de famílias humildes e às vezes falta comida, remédio e outros.</p> <p>Apresentou como objetivo conscientizar os alunos sobre as leis de trânsito, alertando-as sobre os perigos que nele ocorrem e, sobretudo como devemos nos comportar e respeitar as leis para a segurança de si mesmo e dos outros. Além disso, oferecer condições aos alunos para que possam interpretar e respeitar os sinais de trânsito e as regras de circulação segura, sentindo-se parte do trânsito. Também teve como objetivo fazer com que as crianças repassassem o que aprenderam para os pais. Por exemplo, dizer aos pais que é necessário usar cinto de segurança, respeitar placas e outros. Por causa disso trabalhei os conhecimentos básicos de legislação do trânsito, explorando com eles seus conhecimentos prévios sobre o</p>	<p>4 Gostaria de falar que tenho sede de ser uma boa professora, que realizei um sonho, depois de sobreviver de um câncer.</p> <p>5 Sempre procuro maneiras diferentes para ensinar.</p> <p>6 Oferecer condições aos alunos para que possam interpretar e respeitar os sinais de trânsito e as regras de circulação segura, sentindo-se parte do trânsito.</p> <p>7 Também teve como objetivo fazer com que as crianças repassassem o que aprenderam para os pais.</p> <p>S7 8 Conversamos sobre as placas de trânsito mais comuns em seu dia-a-dia, das ruas de Maracaju e que existem em outras cidades do Brasil.</p> <p>S7 9 Criamos maquetes com as ruas, placas, casas e outros de diferentes contextos da cidade, inclusive da Rua 11 de junho. Também confeccionamos cartazes e poesias. Inclusive nossas poesias foram selecionadas pelo DETRAN de MS em um concurso de poesias. Fizemos exposição das maquetes na escola. As crianças criaram o centro de Maracaju: ruas, hotel, praças, casas, sinais de trânsito e outros.</p> <p>S7 10 Percebi que ocorreu intensa participação das crianças, pois representaram os lugares que mais gostavam da cidade. Isso despertou o interesse delas em conhecer mais sobre o centro de Maracaju, bairros e outras cidades, pois dependendo da direção que tomassem iriam parar em Dourados, ou Sidrolândia, ou Jardim...</p> <p>S7 11 Também achei que elas foram muito criativas em elaborar as poesias e maquetes, interagindo com seus colegas.</p>	<p>O sujeito E fala que tem sede de ser uma boa professora, procura maneiras diferentes para ensinar, diz oferecer condições para que seus alunos possam interpretar e respeitar os sinais de trânsito, sentindo-se parte dele.</p> <p>Em sua prática também assevera procurar atingir os pais das crianças, pois elas mesmas acabam repassando o que aprenderam.</p> <p>O sujeito E disse ter conversado com as crianças sobre placas de trânsito que existem em Maracaju e em outras cidades.</p> <p>Em sua prática docente descreve que criou maquetes (representações espaciais tridimensionais) com as crianças, das ruas, casas, placas, hotéis e outros contextos da cidade. Em seguida realizaram a exposição das maquetes. Também confeccionaram cartazes e poesias que foram selecionadas em um concurso de poesias.</p> <p>O sujeito destaca que as crianças participaram de forma intensa, pois representaram os lugares que mais gostavam. Ocorreu um processo de pertencimento ao lugar, o que despertou o interesse delas em conhecer não somente os lugares que gostavam, mas outros lugares da cidade e de outras cidades, ao aprender sobre orientação e localização. Além disso, disse evidenciar a criatividade das crianças ao elaborar poesias e maquetes, interagindo com seus colegas.</p>

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidade de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>assunto. Depois conversamos sobre as placas de trânsito mais comuns em seu dia-a-dia, das ruas de Maracaju e que existem em outras cidades do Brasil. Como metodologia, criamos maquetes com as ruas, placas, casas e outros de diferentes contextos da cidade, inclusive da Rua 11 de junho. Também confeccionamos cartazes e poesias. Inclusive nossas poesias foram selecionadas pelo DETRAN de MS em um concurso de poesias. Fizemos exposição das maquetes na escola. Aas crianças criaram o centro de Maracaju: ruas, hotel, praças, casas, sinais de trânsito e outros. Percebi que ocorreu intensa participação das crianças, pois representaram os lugares que mais gostavam da cidade. Isso despertou o interesse delas em conhecer mais sobre o centro de Maracaju, bairros e outras cidades, pois dependendo da direção que tomassem iriam parar em Dourados, ou Sidrolândia, ou Jardim... Também achei que elas foram muito criativas em elaborar as poesias e maquetes, interagindo com seus colegas.</p>		

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 8 – Depoimento Sujeito F.

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Costumo trabalhar de maneira mais visual, com imagens, vídeos, slides, mapas, pois assim acredito relacionem á realidade, compreendendo que a Geografia não é uma coisa abstrata, cheia de linhas, pontos, legendas, etc... Mas que é uma representação real da superfície terrestre e suas características e, seguindo as orientações conseguirão se localizar e deslocar no espaço.</p> <p>Trabalhei com vídeo sobre o Pantanal e o aproveitamento foi bem melhor do que ficar somente nos livros, pois os alunos conseguiam relatar</p>	<p>1 Costumo trabalhar de maneira mais visual, com imagens, vídeos, slides, mapas, pois assim acredito relacionem á realidade, compreendendo que a Geografia não é uma coisa abstrata, cheia de linhas, pontos, legendas, etc... Mas que é uma representação real da superfície terrestre e suas características e, seguindo as orientações conseguirão se localizar e deslocar no espaço.</p> <p>2 Trabalhei com vídeo sobre o Pantanal e o aproveitamento foi bem melhor do que ficar somente nos livros, pois os alunos conseguiam relatar</p>	<p>O sujeito F disse ter o costume de trabalhar de maneira visual, com recursos visuais: imagens, vídeos, slides, mapas, pois afirma acreditar que a Geografia não é abstrata, cheia de linhas, pontos, legendas, mas que é uma representação real da superfície terrestre e suas características. Diz trabalhar com orientação para as crianças se localizarem e deslocarem no espaço.</p> <p>Ao trabalhar com o vídeo sobre o Pantanal em sua prática docente, o sujeito assegura que o aproveitamento por parte das crianças foi melhor do que ficar</p>

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>oralmente sobre a planície e apresentavam bons argumentos. Montei slides sobre hidrografia, com <i>emotions</i>, e eles conseguiram fixar a atenção no conteúdo explicado. Produzimos uma poesia coletiva e eles participaram com palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado.</p>	<p>oralmente sobre a planície e apresentavam bons argumentos. 3 Montei slides sobre hidrografia, com <i>emotions</i>, e eles conseguiram fixar a atenção no conteúdo explicado. 4 Produzimos uma poesia coletiva e eles participaram com palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado.</p>	<p>somente nos livros, pois as crianças relataram, oralmente sobre a planície e apresentavam bons argumentos. O sujeito F relata que montou slides sobre hidrografia e evidencia que as crianças conseguiram fixar a atenção no conteúdo explicado. Além do recurso visual, o sujeito relata ter produzido uma poesia coletiva com as crianças, utilizando palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado.</p>

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 9 – Depoimento Sujeito G

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Para mim trabalhar a poesia na educação tem como objetivo principal favorecer a criatividade, desenvolver a imaginação, a sensibilidade... Poesia é brincar com as palavras, com o céu. A criança pode ler a paisagem por meio da poesia, uma Geografia poetizada. A poesia apresenta, para mim, algo divino, que encanta e surpreende a alma. Pura como o olhar de uma criança que está de braços abertos para nos acolher. Um vento ou uma pequena árvore transformada em conhecimento, em vida. Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. A esperança de reconhecer e descobrir talentos, até então escondidos, de pequenos meninos e meninas encantados em saber que são capazes de aprender uma Geografia bela, poética e cheia de palavras espetaculares, vindas do coração.</p>	<p>1 trabalhar a poesia na educação tem como objetivo principal favorecer a criatividade, desenvolver a imaginação, a sensibilidade... 2 A criança pode ler a paisagem por meio da poesia, uma Geografia poetizada. 3 Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. 4 aprender uma Geografia bela, poética e cheia de palavras espetaculares, vindas do coração. 5 Trabalhei com o conceito de paisagem por meio da poesia 6 realizei uma conversa com as crianças sobre paisagem. Perguntei se já tinha ouvido falar, o que sabiam... 7 Trabalhei com o conceito de paisagem com as crianças. Para isso pedi que elas fechassem os olhos em sala de aula e imaginassem o que havia do outro lado da janela. 8 Convidei as crianças para realizar uma saída a campo para</p>	<p>O sujeito G assevera que trabalhar com poesia na educação favorece a criatividade, imaginação e sensibilidade, que poesia é brincar com as palavras... No ensino de Geografia descreve que faz a leitura da paisagem com as crianças por meio da poesia. Inicialmente disse tentar descobrir o que as crianças sabem sobre poesia, ou seja, seus conhecimentos prévios, em seguida afirma trabalhar com o conceito de paisagem e poesia, e observam diferentes espaços em torno da escola: campo, pomar, horta, riacho. O sujeito G ao incentivar que as crianças observem o espaço com atenção e utilizem da poesia para ler a paisagem, descreve ter utilizado-se da criatividade, fantasia e imaginação. Segundo o sujeito G a paisagem, para ser lida, precisa ser sentida, tocada, vivida, compreendida em seu processo. Por isso diz acreditar que a criança não aprende somente na sala de aula, mas em diferentes</p>

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Prática que desenvolvi sobre a leitura da paisagem por meio da poesia.</p> <p>Gostaria de destacar uma prática docente em que trabalhei com o conceito de paisagem por meio da poesia.</p> <p>No começo realizei uma conversa com as crianças sobre paisagem. Perguntei se já tinha ouvido falar, o que sabiam. Em seguida trabalhei com o conceito de paisagem com as crianças. Para isso pedi que elas fechassem os olhos em sala de aula e imaginassem o que havia do outro lado da janela. Após, convidei as crianças para realizar uma saída a campo para conhecer o ambiente que envolve o contexto da escola.</p> <p>Ao levar as crianças para fora da sala de aula, senti que foi momento mágico para elas, um primeiro momento de liberdade. Elas ficaram observando, ansiosas com o que estava acontecendo. Admiraram o que havia de mais belo naquele lugar e, sentados no meio de um campo, construíram poesias. Alguns alunos subiram nas árvores, outros deitaram na grama, ou seja, procuraram o lugar e a posição em que pudessem admirar a paisagem e escrever sobre ela. As árvores balançavam, o pomar se tornava ainda mais admirável. Encontraram relevo acidentado, milho, flores de diversas cores, olharam para o céu e perceberam uma imensidão de belezas. O vento tomava conta de uma sensação de liberdade vivida por cada um. As crianças, ao saírem da sala de aula, ao observarem e tocarem na água, subir em árvores, conseguiram compreender o sentido de paisagem e por meio dos sentimentos e da emoção, transformaram isso em poesia.</p>	<p>conhecer o ambiente que envolve o contexto da escola.</p> <p>9 Ao levar as crianças para fora da sala de aula, senti que foi momento mágico para elas, um primeiro momento de liberdade.</p> <p>10 Admiraram o que havia de mais belo naquele lugar e, sentados no meio de um campo, construíram poesias.</p> <p>11 As crianças, ao saírem da sala de aula, ao observarem e tocarem na água, subir em árvores, conseguiram compreender o sentido de paisagem e por meio dos sentimentos e da emoção, transformaram isso em poesia.</p> <p>12 Perceberam que a paisagem é feita de sons e odores, de passado e presente. Ao observar a paisagem imaginaram além do céu. Elas observaram os diferentes elementos que formam a paisagem</p> <p>13 conseguiram compreender o sentido de paisagem e por meio dos sentimentos e da emoção, transformaram isso em poesia.</p> <p>14 Transformaram a rotina da escola em poesia.</p> <p>15 As crianças colocaram a alma nas poesias, usaram a imaginação.</p> <p>16 encantar aquilo que estava próximo ou distante, por meio da poesia.</p> <p>17 Convidei as crianças a conhecer outros espaços da escola, como as proximidades da horta.</p> <p>18 os alunos criaram poesias sobre o que os alimentava todos os dias.</p> <p>19 as crianças conheceram um riacho denominado “amigo do pé de amora”, Também havia um segundo riacho que se apresentava poluído. Nesse momento elas viram um papelão na água e falaram que com tanta poluição iríamos morrer.</p>	<p>lugares e com outros olhares para o próprio cotidiano. Fala em abrir janelas, portas, observar outros contextos. Que as crianças conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. A criação de poesias envolve sentimentos, emoção. Que a paisagem é formada de cores, odores, passado, presente e diversos elementos.</p> <p>O sujeito aponta que a leitura da paisagem por meio da poesia fez com que as crianças observassem que existem rios limpos e rios poluídos e que como seres humanos somos responsáveis pela poluição dos rios e outros contextos.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Perceberam que a paisagem é feita de sons e odores, de passado e presente. Ao observar a paisagem imaginaram além do céu. Elas observaram os diferentes elementos que formam a paisagem. Colocaram os pés na água, encostaram nas pedras, estabeleceram contato com a paisagem. Transformaram a rotina da escola em poesia. As crianças colocaram a alma nas poesias, usaram a imaginação. Foi o primeiro contato direto entre escrita e paisagem, ou seja, encantar aquilo que estava próximo ou distante, por meio da poesia.</p> <p>Em um segundo momento, convidei as crianças a conhecer outros espaços da escola, como as proximidades da horta. Além de hortaliças o local é cercado de terras e árvores. Nesse momento os alunos criaram poesias sobre o que os alimentavam todos os dias. O local tem passarinhos das mais variadas espécies e em grande quantidade. Esses pássaros cantam belas melodias, inspirando os alunos na escrita da poesia.</p> <p>Em um terceiro momento, as crianças conheceram um riacho denominado “amigo do pé de amora”, próximo à escola, no qual foi permitido que ficassem descalços e molhassem os pés no mesmo. Também havia um segundo riacho que se apresentava poluído. Nesse momento elas viram um papelão na água e falaram que com tanta poluição iríamos morrer. Eu conversei com as crianças que se não cuidarmos do nosso ambiente, da nossa Geografia, podemos ficar doentes, acabar destruindo nossa Terra.</p> <p>Nesse local, as crianças foram convidadas a criarem poesias</p>	<p>20 Eu conversei com as crianças que se não cuidarmos do nosso ambiente, da nossa Geografia, podemos ficar doentes, acabar destruindo nossa Terra...</p> <p>21 Convidei as crianças a criarem poesias sobre as diferentes paisagens observadas, e descrever a leitura das mesmas.</p> <p>22 Eu senti que posso trabalhar de maneira diferenciada a paisagem.</p> <p>23 tirar as crianças da sala e dizer, vamos pegar o solo, sentir o tempo, o clima. Em um momento de chuva, abrir a janela e pegar a chuva, sentir o tempo.</p> <p>24 Muitas vezes nós limitamos o conhecimento em quatro paredes.</p> <p>25 Eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a janela, eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a porta.</p> <p>26 Eu posso variar no meu trabalho com Geografia com crianças, por meio de flores, das pedras, do solo, das árvores, rios, riachos. Enfim do mundo, além do céu.</p> <p>27 Senti que esses diferentes momentos foram inspiradores para a construção das poesias, pois observaram diferentes paisagens, que fazem parte do próprio cotidiano das crianças.</p> <p>28 Essas poesias marcam o quanto a aprendizagem pode acontecer em diferentes lugares, não somente no contexto da sala de aula.</p>	

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>sobre as diferentes paisagens observadas, e descrever a leitura das mesmas.</p> <p>No quarto momento, observaram, perto do campo de futebol, o milharal, que até algumas semanas atrás estava verde, mas por conta da colheita e da seca, ficou muito seco, retratando a mudança de paisagem para a poesia.</p> <p>Eu senti que posso trabalhar de maneira diferenciada a paisagem. Ao tirar as crianças da sala e dizer, vamos pegar o solo, sentir o tempo, o clima. Em um momento de chuva, abrir a janela e pegar a chuva, sentir o tempo. Muitas vezes nós limitamos o conhecimento em quatro paredes. Eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a janela, eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a porta. Eu posso variar no meu trabalho com Geografia com crianças, por meio de flores, das pedras, do solo, das árvores, rios, riachos. Enfim do mundo, além do céu.</p> <p>Senti que esses diferentes momentos foram inspiradores para a construção das poesias, pois observaram diferentes paisagens, que fazem parte do próprio cotidiano das crianças. Algumas das poesias estão descritas a seguir, com as diferentes possibilidades de leitura da paisagem.</p> <p>Essas poesias marcam o quanto a aprendizagem pode acontecer em diferentes lugares, não somente no contexto da sala de aula.</p> <p>Exemplos de poesias criadas pelas crianças na prática realizada</p> <p>As flores da Escola Integral Hum... Tem cheirinho de tudo Parece um novo mundo O lugar onde eu estudo</p>		

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Quando chego de manhã Elas estão lá As flores Que se mexem pelo ar Aonde eu vou Elas também vão São brancas São amarelas São francas Uma aquarela Sempre na grama Sempre na terra São tão lindas Às vezes solitárias Outras, com amigas moram no coração. As flores me despertam... (CRIANÇA A, 2012)</p> <p><b>Lugar triste</b> Aquele lugar era belo Mas agora se torna triste O ser humano com ele é severo Não se dá conta do quanto ele existe Tenho vontade de chorar Com grande maldade Um lugar que era lindo Não e mais realidade. Aluno G (2012)</p> <p><b>Poesia da professora que atua em Geografia com crianças</b></p> <p>Acreditamos que a criança viva! E construa seu conhecimento, seu dilema. Tendo como ponto de partida Sua vida doce e serena</p> <p>Acredito que meu professor Habite poeticamente na sala amada Trabalhando com uma bela Geografia Linda, doce e poetizada.</p> <p>Acredito numa Geografia Bonita, com paisagem e poesia. Contribuindo para entender a realidade vivida Ao ler, observar, escrever as lindas paisagens.</p>		

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Com um toque de alegria</p> <p>O poeta sempre dizia:  “Poesia não compra sapato  Mas como andar sem poesia?”  Eu hoje posso dizer:  “Poesia, paisagem e Geografia.  Andam em minha vida com  alegria”  Compositora: Ana Carolina</p>		

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 10 – Depoimento Sujeito H

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Um quadrado trançado com linha em varetas de bambu faziam as crianças voar nas épocas passadas e hoje representam lembranças no imaginário dos adultos. A capacidade de criar modelos inovadores de novos tipos de materiais, tais como sacos plásticos, aparas de papel de jornal, restos de materiais recicláveis e outros.</p> <p>Explicar os países de origem, de onde vieram estes imigrantes, árabes, japoneses, afegãos, chineses e italianos, que criaram através da história da humanidade vários usos para suas criações. Colorir os céus como outrora fizeram os chineses com a intenção de avisar aos exércitos o momento do combate ou como arma de guerra com explosivos sobre os inimigos, esta fascinante batalha ao sabor dos ventos de inverno, com objetos levam às crianças o conhecimento do seu mundo infantil e também as histórias além do brincar. O interesse no aprendizado no resgate de antigos valores sociais e familiares, a cultura local trazida ao ambiente escolar, o acerto, o erro no fazer sua PIPA, papagaio, quadrado, peixinho, pandorga voar. Sua riqueza</p>	<p>1 A capacidade de criar modelos inovadores de novos tipos de materiais.</p> <p>2 Explicar os países de origem, de onde vieram estes imigrantes, árabes, japoneses, afegãos, chineses e italianos, que criaram através da história da humanidade vários usos para suas criações.</p> <p>3 Com objetos levam às crianças o conhecimento do seu mundo infantil e também as histórias além do brincar.</p> <p>4 O interesse no aprendizado no resgate de antigos valores sociais e familiares, a cultura local trazida ao ambiente escolar,</p> <p>5 O acerto, o erro no fazer sua PIPA, papagaio, quadrado, peixinho, pandorga voar.</p> <p>6 Sua riqueza emocional ao sorrir para a PIPA voar nos céus azuis do mundo ao seu redor.</p> <p>7 Países envolvidos no projeto são um estudo de hábitos culturais, métodos de construção, materiais utilizados, formas, cores, pigmentos, momentos da História e onde ocorreram esses fatos.</p> <p>8 Uma forma de conectar a Geografia do mundo com sua evolução na tecnologia para o futuro, o sonho de voar da humanidade.</p>	<p>O Sujeito H descreve uma prática que leva as crianças o conhecimento do seu mundo infantil e também as histórias além do brincar. Disse resgatar com isso valores sociais, culturais, familiares no ambiente escolar.</p> <p>Ao confeccionar pipas com os alunos, relata trazer a importância da criança saber lidar com o erro e o acerto durante o processo. Mostra a riqueza emocional e o sorriso da criança ao ver a pipa confeccionada voando. Que existe um espaço maior, infinito e mesmo na confecção da pipa, são estudados os países onde surgiu a pipa, bem como todo o seu contexto.</p> <p>O Sujeito disse conectar a Geografia do mundo com sua evolução na tecnologia, traz a Pipa como um objeto voador que promove o desenvolvimento humano e sua expansão para além do espaço local.</p> <p>O sujeito H destaca que incentiva a curiosidade dos alunos por meio das oficinas de confecção de pipas, especialmente sobre os países, sua localização, costumes, hábitos, pesquisas em diferentes sites da internet. Também</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Sua riqueza emocional ao sorrir para a PIPA voar nos céus azuis do mundo ao seu redor.</p> <p>Países envolvidos no projeto é um estudo de hábitos culturais, métodos de construção, materiais utilizados, formas, cores, pigmentos, momentos da História e onde ocorreram esses fatos.</p> <p>China e seus imperadores e dragões</p> <p>Japão, sua arte, textura, cores, pigmentos, império do sol nascente.</p> <p>Alemanha na Segunda Guerra Mundial e seus giro planos.</p> <p>Brasil sua arte com comparações aos animais da flora, peixe, papagaio, morcegos, maranhão, PIPA.</p> <p>Franças, Cerf Volant, Simoges, festa ou jogo das Pipas.</p> <p>Reino Unido, conhecido como Kite</p> <p>Canadá em parceria com a França Dieppe, New Brunswick, Dieppe, França, festival internacional de Papagaios.</p> <p>Espanha, Cometa, festival realizado anualmente nas cidades espanholas.</p> <p>Uma forma de conectar a Geografia do mundo com sua evolução na tecnologia para o futuro, o sonho de voar da humanidade.</p> <p>Um desenvolvimento humano e sua expansão no espaço ao seu redor, observação dos ventos, clima, relevo e como objeto voador acima das casas, prédios ruas do bairro onde mora.</p> <p>Nas etapas das oficinas estabelecemos um ato de curiosidade através da pesquisa dos países, sua localização, costumes, hábitos com as práticas do Google. Map's, enciclopédia, registros nos cadernos chamados de diários de bordo, nas imagens obtidas com autorização do grupo gestor</p>	<p>9 Desenvolvimento humano e sua expansão no espaço ao seu redor, observação dos ventos, clima, relevo e como objeto voador acima das casas, prédios ruas do bairro onde mora.</p> <p>10 Nas etapas das oficinas estabelecemos um ato de curiosidade através da pesquisa dos países, sua localização, costumes, hábitos com as práticas do Google. Map's, enciclopédia Wikipédia, registros nos cadernos chamados de diários de bordo, nas imagens obtidas com autorização do grupo gestor escolar para relembrarmos o sucesso e o fracasso na obtenção do modelo pretendido.</p> <p>11 Registrar em um diário de bordo, coletar as informações sobre o modelo, como fazer de maneira diferente e inovadora, dar um nome ao seu projeto, surgem como desafios ao ensinarmos crianças de idade entre 8 e 11 anos nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>12 A proposta de nossa escola baseada na formação de jovens pesquisadores e seus ambientes diferenciados, permitem ao educando e educanda participarem de sua convivência fora da escola, trazer seu conhecimento e desenvolver suas ideias nos projetos propostos.</p> <p><b>Etapas</b></p> <p>13 Nesta etapa explicamos inicialmente aos educandos e educandas o processo de peneira do papel misturado em água previamente em uma bacia de plástico, segue a parte experimental.</p> <p>14 Revoada de pipas com participação de familiares no evento do dia dos pais, montagem de pipas com uso de compartilhamento de novidades e aplicações diversas na</p>	<p>incentiva a produção textual por meio de registros em diários de bordo, coleta de informações, bem como fazer de maneira diferente, inovadora....</p> <p>Afirma trabalhar com a utilização de imagens, ele evidencia que a escola apresenta uma proposta pedagógica baseada na formação de jovens pesquisadores e seus ambientes diferenciados, permite que tanto professores e crianças participem da convivência fora do espaço escolar. Além disso, cada um pode trazer seu conhecimento e desenvolver suas ideias nos projetos.</p> <p>O sujeito C disse trabalhar com a parte prática de construção da Pipa e em momento posterior promove uma revoada de pipas com a participação de familiares, comunidade escolar, grupo gestor, no evento do dia dos pais. E disse considerar que as questões climáticas (direção do vento) favorecem que as pipas voem pelos céus.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>escolar para relembrarmos o sucesso e o fracasso na obtenção do modelo pretendido. Parte do projeto da escola é o estudo do Japão como país, sua cultura, acrescentamos ao conteúdo escolar a oportunidade em novas formas e materiais reutilizáveis, que outrora eram descartados no lixo doméstico, prejudicando o meio ambiente. Este reconhecimento baseado no desenvolvimento da atividade de coleta do material plástico adequado, sua resistência como ação mobilizadora, seguido da coordenação escolar em apoiar o projeto e ação de separação no ambiente do laboratório onde o uso de estudos em conceitos de espaço e forma, tratamento das informações, números e operações e medidas, permitiram um avanço na aprendizagem escolar e estudo de outras opções que surgem desafiadoras no encaminhamento das ações pedagógicas em outras áreas do conhecimento.</p> <p>Registrar em um diário de bordo, coletar as informações sobre o modelo, como fazer de maneira diferente e inovadora, dar um nome ao seu projeto, surgem como desafios ao ensinarmos crianças de idade entre 8 e 11 anos nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>A proposta de nossa escola baseada na formação de jovens pesquisadores e seus ambientes diferenciados permitem ao educando e educanda participarem de sua convivência fora da escola, trazer seu conhecimento e desenvolver suas ideias nos projetos propostos.</p> <p>A obtenção do papel reciclado como parte de estudo dentro do espaço escolar, a coleta, separação por tipo e mistura na</p>	<p>construção da pipa e revoada. Excelente proposta pedagógica com a comunidade escolar e o grupo gestor.</p> <p>15 Neste dia o clima ameaçava uma chuva forte e o vento noroeste sentido sudeste 20 km/h favoreceu o teste da pipa estrela do educando Vinicius, postado no vídeo realizado pelo Allan.</p>	

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>obtenção de um papel resistente a ação do vento. Surgem ideias inovadoras com fibras vegetais ainda em testagem que proporcionam melhores resultados. Isto em parte com a participação do professor Júlio César, regente em Artes e sua inestimável integração dos conteúdos.</p> <p>O ambiente do laboratório com seus materiais pedagógicos permitem a produção de materiais, verificação com instrumentos da medição de forças, utilização de anemômetros para a velocidade e direção dos ventos, observação do clima e umidade do ar e aproveitamento do conhecimento de conceitos na prática educativa escolar. Para isto são ensinadas regras de seguranças no manuseio de ferramentas e instrumentos de medição posterior registro de atividades no diário de bordo, caderno individual do educando.</p> <p>A utilização de pigmentos naturais obtidos de plantas do cerrado e temperos regionais levam as crianças na busca experimental do modo de como fazer uma coloração correta. Para isto, valermos de vídeos instrucionais e auxílio de professoras em suas experiências fora do ambiente escolar. Uso de vídeos no Youtube com acompanhamento de um professor ou professora instrutor no ambiente do laboratório de informática.</p> <p><b>PRÁTICA PEDAGÓGICA COM PIPAS -</b></p> <p>Preparo do papel reciclado com peneira, utilizamos frascos titulados, balança de precisão, serragem de bambu, papel picotado em aparas pequenas, pano de algodão para secagem, bacia de plástico, jornais, copos</p>		

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>50 ml e frascos de 500 ml. Nesta etapa explicamos inicialmente aos educandos e educandas o processo de peneira do papel misturado em água previamente misturado em uma bacia de plástico, segue a parte experimental com produtos químicos utilizamos a balança para aferir medidas de dosagem de misturas de serragem 5 gramas, amido solúvel em água 10 gramas, carboximetil CMC 5 gramas, 100 gramas de água gel 500ml de mistura de papel e a peneira na obtenção de uma gramatura e tensão superficial adequada aos projetos pretendidos, nesta fase colocamos sob leve pressão um pano de algodão para retirar o excesso de água, utilizamos jornais para reter água com superfície de secagem ao sol e preparar o papel a ser obtido. Os testes de textura, tensão, tração serão realizados no próximo encontro.</p> <p>2 - Experimento de reciclagem de papel com aditivo químico mistura com uso de instrumentos de medidas de precisão balança, copos titulados, medidas de volume com frascos titulados e separação de produtos.</p> <p>3- Separação dos papéis coletados no ambiente escolar por tipo, textura, cor e colocados em caixas separadas. Em seguida, uso de tesouras para recortar em partes pequenas.</p> <p>4 Revoada de pipas com participação de familiares no evento do dia dos pais, montagem de pipas com uso de compartilhamento de novidades e aplicações diversas na construção da pipa e revoada, material bambu em varetas, papel de seda e cola, linha tipo</p>		

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>10 e criatividade. Excelente proposta pedagógica com a comunidade escolar e o grupo gestor.</p> <p>Teste de fibras e novos modelos de pipas com uso de equipamentos para produção de papel.</p> <p>Projeto Engenharia de Pipas – Reaproveitamento do plástico para execução de projeto do Caixote e Avião. Os educandos perceberam o uso de embalagem plástica a ser descartada no lixo de embalagem de plástico e reaproveitaram na execução de rabos de plástico em tiras cortadas. Em seguida perceberam a reutilização da embalagem para um novo modelo de plástico. Neste dia o clima ameaçava uma chuva forte e o vento noroeste sentido sudeste 20 km/h favoreceu o teste da pipa estrela do educando Vinicius, postado no vídeo realizado pelo Allan.</p> <p>Projeto fase 9 Pintura e teste de voo. Uso de texturas em pinturas e novas pipas. Medidas de comprimento massa e centro de figuras planas.</p>		

Fonte: Hammes, 2014.

Quadro 11 – Depoimento Sujeito I

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Penso que a Geografia está em tudo e que sempre trabalho com a Geografia. Trabalho com música dança maquetes, vídeos, filmes e outros, sempre de forma lúdica. Eu sou apaixonada pela ludicidade.</p> <p>Em um projeto que já trabalhei e que estou trabalhando novamente, trabalhei com os alunos primeiramente na sala de aula, ou seja, legislação, sinalização, como está organizada em Maracaju e em outras cidades, sejam elas pequenas, médias e grandes. As crianças comparam como são os carros aqui e nas grandes cidades.</p>	<p>1 Penso que a Geografia está em tudo e que sempre trabalho com a Geografia</p> <p>2 Trabalho com música dança, maquetes, vídeos, filmes e outros, sempre de forma lúdica.</p> <p>3 Eu sou apaixonada pela ludicidade.</p> <p>4 Em um projeto que já trabalhei e que estou trabalhando novamente trabalhei com os alunos primeiramente na sala de aula, ou seja, legislação, sinalização, como está organizada em Maracaju e em outras cidades, sejam elas pequenas, médias ou</p>	<p>O sujeito I, em sua prática docente, diz pensar que a Geografia está em tudo e que sempre trabalha com Geografia, com música, dança maquetes, vídeos, filmes e outros. Diz-se apaixonada pela ludicidade.</p> <p>Ao realizar um projeto, afirma desenvolver atividades em um primeiro momento na sala de aula, estudando legislação, sinalização em Maracaju e em outras cidades, compara pequenas, médias e grandes cidades, especialmente no que se refere às semelhanças e</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Falo isso, pois temos alunos que vieram de outros estados e muitos vão visitar SP, RJ e outros lugares do Brasil e do mundo. Procuo comparar com as crianças as semelhanças e diferenças entre esses diferentes lugares.... Falando aqui de Maracaju trabalhei o transito urbano e rural, pois temos crianças que vem do sítio e outros que visitam sítios, fazendas.....Perceber as diferenças entre urbano e rural, saber como é um sítio, o que muda no espaço urbano e rural no que trata da organização do trânsito. Aqui eles falam em lavoura, colheita de soja, refletindo a força da agropecuária na cidade. Eu acredito que a criança aprende brincando, através do lúdico, de uma aula diferenciada, por isso fiz, junto com as crianças uma pista dentro da sala de aula, com carros, caminhões, placas de sinalização e outros. Depois que trabalhamos esse conteúdo na sala de aula, de maneira lúdica, eu sai da sala de aula com as crianças e visitamos as ruas de Maracaju. Assim também trabalho com a temática cidade. As crianças foram caminhando comigo fomos observando como a cidade se organiza, ou seja, ruas, avenidas, saídas para outros municípios, às placas..... A criança tem maior facilidade de aprender conhecendo diferentes ambientes, contextos, não somente na sala de aula, com um sentado atrás do outro. Também utilizei filmes e vídeos para mostrar como é em outros lugares. Hoje o professor precisa estar estudando, lendo, buscando renovar e em pleno século XXI, com a tecnologia, precisamos tentar acompanhar nossos alunos. Eu trabalho com o primeiro e quarto ano. Já no primeiro ano a gente vê que eles têm acesso à tecnologia, em diferentes níveis, mas tem acesso.</p>	<p>grandes. As crianças comparam como são os carros aqui e nas grandes cidades.  5 Procuo comparar com as crianças as semelhanças e diferenças entre esses diferentes lugares....  6 Trabalhei o transito urbano e rural, pois  Temos crianças que vem do sítio e outros que  Visitam sítios, fazendas.....  7 Perceber as diferenças entre urbano e rural, saber como é um sítio, o que muda no espaço urbano e rural no que trata da organização do trânsito.  8 Eu acredito que a criança aprende brincando, através do lúdico, de uma aula diferenciada, por isso fiz, junto com as crianças uma pista dentro da sala de aula, com carros, caminhões, placas de sinalização e outros.  9 Sai da sala de aula com as crianças e visitamos as ruas de Maracaju. Assim também trabalho com a temática cidade.  10 A criança tem maior facilidade de aprender conhecendo diferentes ambientes, contextos, não somente na sala de aula, com um sentado atrás do outro.  11 Também utilizei filmes e vídeos para mostrar como é em outros lugares.  12 Hoje o professor precisa estar estudando, lendo, buscando renovar e em pleno século XXI, com a tecnologia, precisamos tentar acompanhar nossos alunos. Eu procuro utilizar isso ao meu favor para trabalhar Geografia, de maneira lúdica, fazendo a criança entender o que está acontecendo, que mudanças vivemos cada dia em nossa vida.  13 No projeto sobre o trânsito você percebia que as crianças</p>	<p>diferenças entre esses lugares.  Informa ter trabalhado com o transito urbano e rural, pois diz considerar que tem crianças que vem do sítio, fazendas e outras que visitam esses lugares.  Disse acreditar que a criança aprende brincando por meio da ludicidade, de uma aula diferenciada. Por isso construiu uma pista dentro da sala de aula com brinquedos, de acordo com a realidade das crianças. Afirma ter percebido que elas ficaram muito envolvidas. Além disso, os brinquedos foram confeccionados na aula de artes. Afirma ter sido trabalhada a oralidade, a escrita, como um todo.  Descreve ter realizado saída de campo para visitar as ruas de Maracaju, para trabalhar também com a temática cidade.  Diz conceber que a criança pode aprender conhecendo diferentes contextos, ou seja, não apenas o contexto da sala de aula, enfileiradas, afirma utilizar filmes e vídeos para mostrar outros lugares.  Segundo disse o sujeito I, com o avanço da tecnologia, o professor precisa estudar, ler, se renovar, ou seja, tentar acompanhar os alunos. Utiliza isso no trabalho em Geografia, de maneira lúdica, e faz a criança entender o que acontece, que mudanças vive a cada dia.  O sujeito I diz que é brincando que as crianças aprendem melhor.  Afirma que o trabalho com projetos tem um grande retorno para a aprendizagem das crianças, pois as percebeu mais maduras, sua transformação ao trabalhar por meio da</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Então utilizo isso para favorecer a aprendizagem deles. Eu procuro utilizar isso ao meu favor para trabalhar Geografia, de maneira lúdica, fazendo a criança entender o que está acontecendo, que mudanças vivemos cada dia em nossa vida. No projeto sobre o trânsito você percebia que as crianças ficam muito envolvidas em fazer brinquedos, quando criamos a pista na sala de aula, mostrando como é o nosso trânsito, na realidade deles. Elas iam fazendo os brinquedos (carros, ônibus, caminhão, placas, escolas, casas, farol, trator, ruas....) e aprendendo como se organiza o transito. É brincando que elas aprendem melhor. Confeccionamos os brinquedos em conjunto com a aula de artes. Trabalhamos também a oralidade, a escrita, sempre em um todo. Tudo o que as crianças percebem no dia-a-dia, nós representamos nesse projeto, dentro da cidade que criamos. Nessa cidade tinha hospital, hotel, tinha tudo o que você pode imaginar, a realidade do dia-a-dia. O trabalho com projetos tem um grande retorno para a aprendizagem das crianças. Percebi que as crianças ficaram mais maduras e no final do projeto elas elaboraram um bilhete e escreveram mensagens de segurança no trânsito para os pais. Até eu recebi um bilhete, dizendo que quando entrasse no carro deveria usar cinto de segurança, respeitar placas, leis de trânsito, para viver mais tempo e com mais segurança. Eu fiquei encantada com o projeto. Você percebe a transformação que é trabalhar por meio da ludicidade. Também trabalho com música. Por exemplo, quando trabalho com paisagem em Geografia, eu escolho uma música. Em seguida pergunto para as crianças que paisagem está sendo retratada na</p>	<p>ficam muito envolvidas em fazer brinquedos. Quando criamos a pista na sala de aula, mostrando como é o nosso trânsito, na realidade deles.</p> <p>14 É brincando que elas aprendem melhor.</p> <p>15 Confeccionamos os brinquedos em conjunto com a aula de artes.</p> <p>16 Trabalhamos também a oralidade, a escrita, sempre em um todo.</p> <p>17 Tudo o que as crianças percebem no dia-a-dia, nós representamos nesse projeto, dentro da cidade que criamos. Nessa cidade tinha hospital, hotel, tinha tudo o que você pode imaginar, a realidade do dia-a-dia.</p> <p>18 O trabalho com projetos tem um grande retorno para a aprendizagem das crianças. Percebi que as crianças ficaram mais maduras e no final do projeto elas elaboraram um bilhete.</p> <p>19 Você percebe a transformação que é trabalhar por meio da ludicidade.</p> <p>20 Também trabalho com música. Por exemplo, quando trabalho com paisagem em Geografia, eu escolho uma música. Em seguida pergunto para as crianças que paisagem está sendo retratada na música. Que tipo de paisagem. Elas escutam a música, cantam... dançam...fazem desenhos e textos sobre essas paisagens. Através da música eu trabalho a Geografia.</p> <p>21 Eu trabalhei com as crianças a lateralidade com dança. Eu faço as crianças levantarem e elas dançam comigo para frente, para trás, para o lado..... Em seguida trabalho com orientação no espaço com pontos de referencia. Na dança eu organizo os passos com as</p>	<p>ludicidade.</p> <p>Relata utilizar a música para analisar sobre a paisagem em Geografia, ou seja, para ensinar Geografia, faz com que as crianças ouçam, cantem e dancem a música, pergunta para elas que paisagem é retratada nas músicas, em seguida faz com que desenhem e produzam textos sobre essa realidade.</p> <p>O sujeito disse ter trabalhado noções de lateralidade com dança: frente, atrás, para o lado, direito-esquerda, em cima e em baixo, se desloca, dançando, em diferentes dimensões com as crianças. Com isso afirma trabalhar com orientação no espaço com pontos de referência, entra no personagem da música e dramatiza a situação da música para que os alunos percebam o sentido e intensidade da prática. Disse precisar demonstrar, inovar, implementar. Afirma ter trabalhado com a oralidade, a escrita, bater palmas ao cantar e dançar em diferentes direções, posições, sentidos. Revela que bate palmas para trabalhar a oralidade também, disse utilizar as diferentes dimensões da sala, escola, cidade.</p> <p>Disse confeccionar maquetes em conjunto com as crianças sobre o conceito de representação do espaço, relata que as crianças fazem dobraduras, criam árvores, diferentes paisagens, adoram representar lugares, diz ter elaborado dobraduras com as crianças para trabalhar meios de transporte.</p> <p>Comentou ainda que pesquisa para ensinar Geografia, busca o que é possível, o que tem em volta, o que as crianças trazem,</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>música. Que tipo de paisagem. Elas escutam a música, cantam... dançam.... Eu escolho músicas que retratam paisagens, temas da Geografia, do espaço. Ou seja, através da música eu trabalho a Geografia. Eu trabalhei com as crianças a lateralidade com dança. Eu faço as crianças levantarem e elas dançam comigo para frente, para trás, para o lado..... Em seguida trabalho com orientação no espaço com pontos de referencia. Na dança eu organizo os passos com as crianças. Eu preciso demonstrar. Desloco-me dançando, em diferentes direções em conjunto com as crianças. Eu entro no personagem da música e dramatizo a situação da música para que meus alunos percebam o sentido e intensidade da minha prática, ou seja, preciso demonstrar, inovar, implementar. E eles aprendem. Trabalhei com a música “Se essa rua, se essa rua fosse minha, eu mandava, eu mandava”.</p> <p>Trabalhei com a oralidade, a escrita. Ao cantar em dançar podemos bater palmas com as crianças em diferentes direções, posições, sentidos.... Ou seja, posso bater palmas para trabalhar a oralidade. Bato palmas com as crianças para frente, atrás, direita/esquerda, em cima, em baixo, especialmente com os pequenos do primeiro ano. Quando trabalho com as diferentes dimensões da sala, da escola, da cidade. Por exemplo, o que tem ao meu lado, na minha frente, atrás de mim, em cima da mesa....</p> <p>Também costumo fazer maquetes para a criança aprender melhor sobre a representação do espaço. Isso precisa ter para aprender Geografia. As crianças adoram representar lugares... Elas têm facilidade em confeccionar, fazer dobraduras, criar árvores,</p>	<p>crianças. Eu preciso demonstrar. Desloco-me dançando, em diferentes direções em conjunto com as crianças.</p> <p>22 Eu entro no personagem da música e dramatizo a situação da música para que meus alunos percebam o sentido e intensidade da minha prática, ou seja, preciso demonstrar, inovar, implementar.</p> <p>23 Trabalhei com a oralidade, a escrita... Ao cantar e dançar podemos bater palmas com as crianças em diferentes direções, posições, sentidos.... Ou seja, posso bater palmas para trabalhar a oralidade. Bato palmas com as crianças para frente, atrás, direito-esquerda, em cima, em baixo, especialmente com os pequenos do primeiro ano. Quando trabalho com as diferentes dimensões da sala, da escola, da cidade.</p> <p>24 Costumo fazer maquetes para a criança aprender melhor sobre a representação do espaço. Isso precisa ter para aprender Geografia. As crianças adoram representar lugares... Elas tem facilidade em confeccionar, fazer dobraduras, criar árvores, diferentes paisagens. Você dá uma folha de sulfite para as crianças e rapidamente sai um avião.</p> <p>25 Quando trabalhei meios de transporte trabalhei com dobraduras, como é o caso do avião.</p> <p>26 Eu tive que aprender primeiro, pesquisar para ensinar Geografia.</p> <p>27 Eu busco o que é possível, o que tem aqui, em volta, o que as crianças trazem...</p> <p>28 Nós trabalhamos Geografia todo dia. A Geografia está em tudo.</p>	<p>pois para o sujeito, a Geografia está em tudo.</p> <p>O Sujeito descreve em sua prática a ludicidade, muitas possibilidades em seu trabalho com a Geografia.</p>

(Continua)

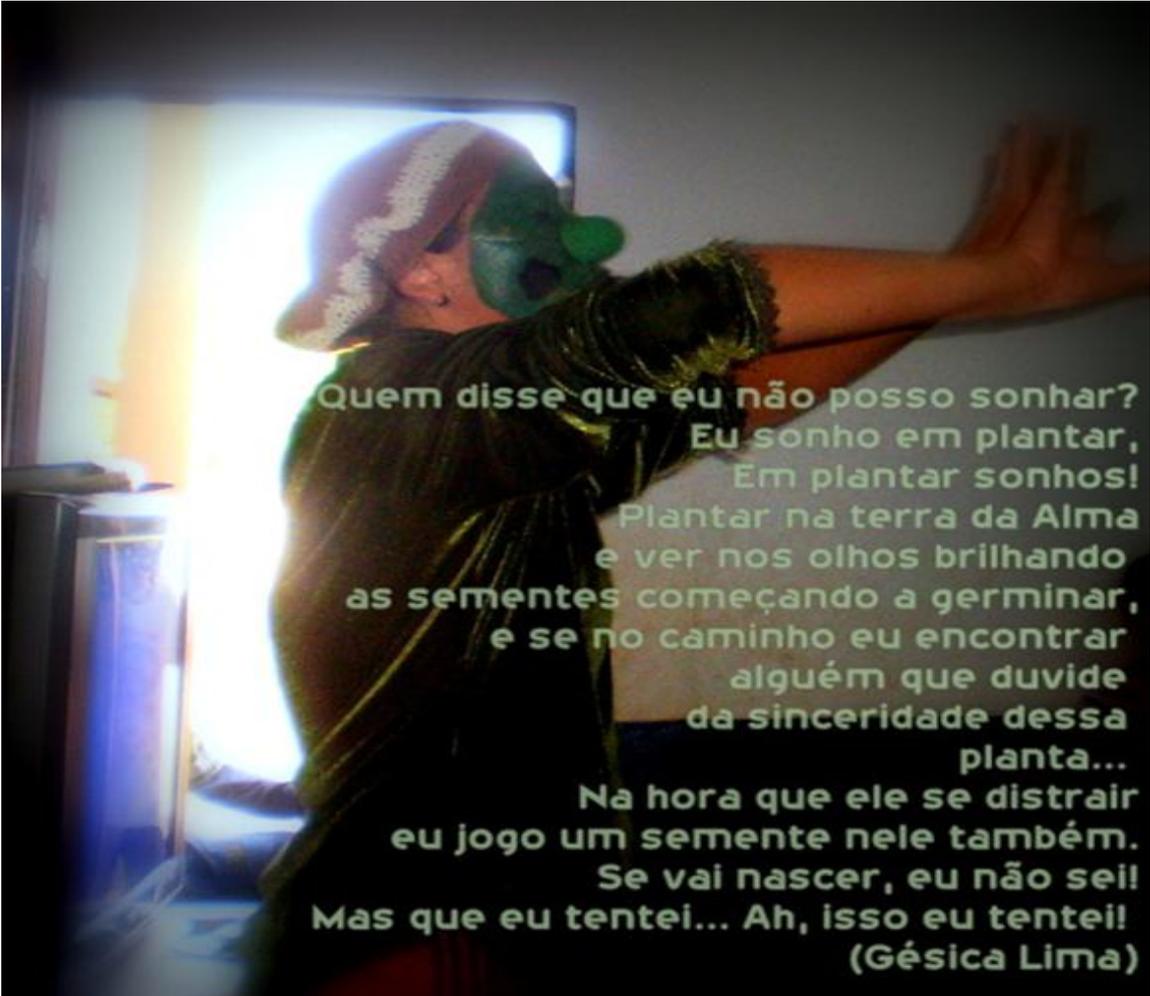
Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>diferentes paisagens. Você dá uma folha de sulfite para as crianças e rapidamente sai um avião. Quando trabalhei meios de transporte trabalhei com dobraduras, como é o caso do avião. Eu tive que aprender primeiro, pesquisar para ensinar Geografia eu busco o que é possível, o que tem aqui, em volta, o que as crianças trazem...</p> <p>Nós trabalhamos Geografia todo dia. A Geografia está em tudo.</p> <p>Trabalhei com as crianças da Escola João Batista minha turma do 1º Ano o conteúdo a criança e os meios de transportes... Levei-as para conhecer a cidade de ônibus, nossa ficaram felizes com o passeio, pois algumas são da fazenda e não conheciam. Trabalhei os meios de transporte. O trânsito nas ruas.</p>		

Fonte: Hammes, 2014.

### 3.2 ANÁLISE IDEOGRÁFICA DAS IMAGENS

O Quadro 12 apresenta o depoimento sobre as imagens dos sujeitos pesquisados. Cada sujeito escolheu uma imagem que mostra sobre o seu trabalho em Geografia com a criança e em seguida explicou por que escolheu essa imagem. A partir disso foi realizada a análise ideográfica da imagem e fala do sujeito sobre a imagem.

Quadro 12 – Depoimento sobre as imagens dos sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H e I

<b>SUJEITO A</b>		
<b>Imagem</b>		
 <p style="text-align: center;"> <b>Quem disse que eu não posso sonhar?</b>  <b>Eu sonho em plantar,</b>  <b>Em plantar sonhos!</b>  <b>Plantar na terra da Alma</b>  <b>e ver nos olhos brilhando</b>  <b>as sementes começando a germinar,</b>  <b>e se no caminho eu encontrar</b>  <b>alguém que duvide</b>  <b>da sinceridade dessa</b>  <b>planta...</b>  <b>Na hora que ele se distrair</b>  <b>eu joga um semente nele também.</b>  <b>Se vai nascer, eu não sei!</b>  <b>Mas que eu tentei... Ah, isso eu tentei!</b>  <b>(Gésica Lima)</b> </p>		
<b>Figura 4:</b> imagem do sujeito A Fonte: Lima, 2014		
<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Escolhi esta imagem por me identificar com o ser palhaço e com o fazer palhaço, brincar de interpretar é a minha maior diversão... A atuação em si me deixa mais leve, tira de mim a "carga" dos meus problemas diários. Costumo dizer que a atuação de teatro é a parte da criança que sobrou dentro de mim! Afinal qual criança nunca pegou a roupa da mãe escondido e começou a brincar (interpretar o papel) de ser a Dona da casa...?</p>	<p>1 - Brincar de interpretar é a minha maior diversão            2 Costumo dizer que a atuação de teatro é a parte da criança que sobrou dentro de mim!            3 Pois é a criança</p>	<p>O sujeito A escolheu uma imagem em que ela está representando os conhecimentos geográficos. Disse gostar de interpretar e</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Ou foi na caixa de ferramentas do pai e assumiu o papel de construtor de móveis imaginários?</p>	<p>tem dentro de si a alma de ator, a brincadeira de assumir outros papeis e sair da rotina do dia-a-dia.</p> <p>4 Fazer teatro é brincar. Podemos perceber que nas brincadeiras de assumir papeis sempre é representado ações do dia-a-dia</p> <p>5 Há reflexo do contexto em que estão inseridos, da realidade de vida, do mundo-vida.</p> <p>6 E falando de mundo-vida logo lembramos da Geografia. Sim a Geografia que estuda o contexto social, político, os aspectos climáticos e espaciais, que interferem na vida de todos.</p> <p>7 A Geografia da vida, que critica, investiga e descreve o espaço, paisagem e lugar.</p> <p>8 Que estimula o homem a investigar o seu Espaço para compreender a sua própria origem. Nada melhor que o teatro para trabalhar esses conceitos com a criança.</p>	<p>destaca que essa é a sua maior diversão, que é a criança que sobrou dentro de si. Diz que a criança tem alma de ator e que ao brincar assume papéis. Afirma que fazer teatro é brincar e que nesse brincar são representadas ações do dia-a-dia, do contexto em que a criança vive. Relaciona isso com a Geografia ao falar que a Geografia estuda o espaço geográfico e que isso pode ser representado por meio do teatro.</p>

### SUJEITO B

#### Imagem



**Figura 5:** imagem do sujeito B  
Fonte: Pavin, 2014

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Escolhi essa imagem pois amo a água, adoro mexer com água. Para mim representa leveza, liberdade. Inclusive o meu trabalho com criança envolve essas questões. A água é essencial para a nossa sobrevivência e quanto tratamos de temas como hidrografia, precisamos falar que sem a água não existe vida. É urgente fazer algo no trabalho com a criança no sentido de resgatar o amor da criança pela água, fazê-la sentir que a água está no seu corpo, no ar que respiramos, no solo, enfim, que tudo está ligado na Terra.</p>	<p>1 Escolhi essa imagem pois amo a água, adoro mexer com água.  2 Para mim representa leveza, liberdade.  3 A água é essencial para a nossa sobrevivência  4 Quanto tratamos de temas como hidrografia, precisamos falar que sem a água não existe vida. 5 É urgente fazer algo no trabalho com a criança no sentido de resgatar o amor da criança pela água.  6 Fazê-la sentir que a água está no seu corpo, no ar que respiramos, no solo, enfim, que tudo está ligado a tudo.</p>	<p>O sujeito B escolheu a imagem da água e afirma ter feito a escolha por gostar desse elemento. Aponta que a água representa leveza e liberdade, que ela é essencial para a existência da vida. Evidencia que ao trabalhar com a criança sobre a água é preciso resgatar o amor da criança pela água, fazendo-a sentir que a água está em tudo e que tudo está interligado.</p>

### SUJEITO C

#### Imagem



**Figura 6:** imagem do sujeito C

Fonte: Dorneles, 2014

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Essas imagens retratam um de nossos tempos de estudo em Geografia onde estávamos trabalhando os “Problemas ambientais”. É uma imagem marcante, pois mostra o quanto o ser humano pode destruir a vida. Esse terreno queimado traz a ideia de um processo desumano na relação homem com o lugar que vive. Muitas vezes passamos na frente de terrenos queimados, de paisagens destruídas e olhamos com naturalidade ou nem olhamos. Como se nós não fizéssemos parte da Terra, como se ela fosse um elemento estranho. Penso que essa indiferença é muito triste. Muitas vezes agimos assim em relação ao nosso semelhante. Com essa mesma indiferença. Na educação podemos repensar isso com a criança, no trabalho em Geografia.</p>	<p>1 Essas imagens retratam um de nossos tempos de estudo em Geografia onde estávamos trabalhando os “Problemas ambientais”.</p> <p>2 É uma imagem marcante, pois mostra o quanto o ser humano pode destruir a vida.</p> <p>3 Esse terreno queimado traz a ideia de um processo desumano na relação do homem com o lugar que vive.</p> <p>4 Muitas vezes passamos na frente de terrenos queimados, de paisagens destruídas e olhamos com naturalidade ou nem olhamos.</p> <p>5 Como se nós não fizéssemos parte da Terra, como se ela fosse um elemento estranho.</p> <p>6 Muitas vezes agimos assim em relação ao nosso semelhante.</p> <p>7 Na educação podemos repensar isso com a criança, no trabalho em Geografia.</p>	<p>O sujeito C escolheu a imagem de um terreno queimado ao trabalhar com a criança sobre problemas ambientais. Diz que a imagem demonstra a atuação do ser humano, nesse contexto, uma atuação de destruição. Também afirma discutir sobre o olhar de indiferença do ser humano em relação ao espaço geográfico e mesmo em relação ao seu semelhante. Que o trabalho em Geografia com a criança precisa resgatar isso.</p>

### SUJEITO D

#### Imagem



**Figura 7:** imagem do sujeito D

Fonte: Dênis, 2014

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Escolhi o boneco de pano porque a partir dele posso usá-lo como ponto de partida para o aprendizado em Geografia, pois utilizando o boneco vou trabalhar o contexto geográfico a partir da minha própria identidade e perceber que estou inserido dentro desse contexto, posso perceber minha própria característica e minha importância na construção do espaço e os cuidados que devo ter como cidadão.</p> <p>A relação com o símbolo é com minha própria identidade e das crianças, também para que através do símbolo possamos compreender que fazemos parte do contexto geográfico.</p> <p>Porque me representa, porque tem minhas próprias características e objetos que utilizo no dia a dia, como minha bolsa e meu celular. Ele pode ser utilizado para aprender leituras de mapas, localização, rosa dos ventos, regiões, entre outros. Utilizar o símbolo para aprender a fazer leituras e localização de mapas podendo utilizar o mapa da própria cidade e também utilizá-lo como ponto de partida para construção de mapas ou plantas para localizar-se e entender o próprio espaço.</p>	<p>1 Escolhi o boneco de pano porque a partir dele posso usá-lo como ponto de partida para o aprendizado em Geografia.</p> <p>2 Pois utilizando o boneco vou trabalhar o contexto geográfico a partir da minha própria identidade.</p> <p>3 Perceber que estou inserido dentro desse contexto.</p> <p>4 Posso perceber minha própria característica e minha importância na construção do espaço e os cuidados que devo ter como cidadão.</p> <p>5 A relação com o símbolo é com minha própria identidade e das crianças.</p> <p>6 Também para que através do símbolo possamos compreender que fazemos parte do contexto geográfico.</p> <p>7 Porque me representa, porque tem minhas próprias características e objetos que utilizo no dia a dia, como minha bolsa e meu celular.</p> <p>8 Ele pode ser utilizado para aprender leituras de mapas, localização, rosa dos ventos, regiões, entre outros.</p> <p>9 Utilizar o símbolo para aprender a fazer leituras e localização de mapas, podendo utilizar o mapa da própria cidade e também utilizá-lo como ponto de partida para construção de mapas ou plantas para localizar-se e entender o próprio espaço.</p>	<p>O sujeito D escolheu um boneco de pano para falar da sua prática docente. Disse ser o boneco a sua representação e pode ser utilizado para aprender a leitura de mapas, localização, rosa dos ventos, regiões e outros. Que o mapa da própria cidade pode ser utilizado, assim como pode ser o ponto de partida para a construção de mapas, plantas com o objetivo de localizar-se e entender o próprio espaço.</p>

(Continua)

**SUJEITO E**

**Imagem**



**Figura 8:** imagem do sujeito E

Fonte: Nazareth, 2014

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Escolhi essa imagem porque corta o centro da cidade, onde surgiu a primeira farmácia, casas de comércio, lojas e outros. É uma rua movimentada onde as famílias costumam se encontrar no final de semana. Tem uma sorveteria na praça em que costumo ir com minha família nos finais de semana. Eu gosto desse lugar. Tem a sensação de pertencimento, alegria, amor e união.</p>	<p>1 Escolhi essa imagem porque corta o centro da cidade, onde surgiu a primeira farmácia, casas de comércio, lojas e outros.            2 É uma rua movimentada onde as famílias costumam se encontrar no final de semana.            3 Tem uma sorveteria na praça em que costumo ir com minha família nos finais de semana.            4 Eu gosto desse lugar. Tem a sensação de pertencimento, alegria, amor e união.</p>	<p>O sujeito E escolheu a rua que corta o centro da cidade, afirma ter feito a escolha por ser o local onde lembra das maiores transformações do espaço geográfico ao longo do tempo. Também traz a ideia de pertencimento a essa rua, de se sentir feliz, local onde as pessoas se encontram.</p>

(Continua)

**SUJEITO F**

**Imagem**



**Figura 9:** imagem do sujeito F  
Fonte: Souza, 2014

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p>Escolhi essa imagem porque sempre trabalhei com o quinto do Ensino Fundamental e neste ano trabalhamos o Mato Grosso do Sul e suas paisagens. Outro motivo é por admirar as belezas da planície Pantaneira com sua riquíssima fauna e a grande diversidade de sua flora. Relaciono a imagem com meu pensamento de preservação e de conservação do meio ambiente, tendo em vista que o ser humano precisa se perceber parte da Terra. Isso é fundamental para a sobrevivência humana.</p>	<p>1 Escolhi essa imagem porque sempre trabalhei com o quinto ano do Ensino Fundamental. 2 Neste ano trabalhamos o Mato Grosso do Sul e suas paisagens. 3 Outro motivo é por admirar as belezas da planície Pantaneira com sua riquíssima fauna e a grande diversidade de sua flora. 4 Relaciono a imagem com meu pensamento de preservação e de conservação do meio ambiente, tendo em vista que o ser humano precisa se perceber parte da Terra. 5 Isso é fundamental para a sobrevivência humana.</p>	<p>O sujeito F escolheu a imagem da planície pantaneira por trabalhar esse conteúdo no quinto ano e, por admirar as belezas naturais da planície pantaneira. Também relata sobre o seu pensamento de preservação e conservação do meio ambiente. Diz que o ser humano precisa se sentir parte da Terra, sendo fundamental para a sua sobrevivência.</p>

(Continua)

## SUJEITO G

### Imagem



**Figura 10:** imagem do sujeito G

Fonte: Souza, 2014

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>Poesia e Geografia. Esta imagem do córrego que passa perto da escola, representa a Geografia com um toque de poesia. As únicas flores encontradas, perto do rio, dão uma serenidade a imagem, tornando ela doce e magica. Entrar num rio com o tempo frio e um desafio que muitos professores encontram. As vezes esta quente as vezes frio. O medo de enfrentar o novo vem a tona. Mas a poesia e os novos saberes nos encorajam para essa longa jornada. Para mim trabalhar a poesia na educação tem como objetivo principal favorecer a criatividade, desenvolver a imaginação, a sensibilidade. Poesia é brincar com</p>	<p>1 Esta imagem do córrego, representa a Geografia com um toque de poesia.            2 Entrar num rio com o tempo frio e um desafio que muitos professores encontram.            3 As vezes esta quente as vezes frio.            4 O medo de enfrentar o novo vem a tona.            5 Mas a poesia e os novos saberes nos encorajam para essa longa jornada.            6 Para mim trabalhar a poesia na educação tem como objetivo principal favorecer a criatividade, desenvolver a imaginação, a sensibilidade.</p>	<p>O sujeito G escolheu a imagem de si mesma dentro de um córrego e afirma que isso representa a Geografia com toque de poesia. Compara a imagem ao ser professor inovador, que consegue trabalhar, por meio da poesia, conhecimentos geográficos. Pontua que isso é desafiador, mas que favorece a criatividade, desenvolve a imaginação, a sensibilidade.</p>

(Continua)

Depoimento	Unidades de significado	Discurso articulado
<p>as palavras, com o céu. A criança pode ler a paisagem por meio da poesia, uma Geografia poetizada.</p> <p>A poesia apresenta, para mim, algo divino, que encanta e surpreende a alma. Pura como o olhar de uma criança que está de braços abertos para nos acolher. Um vento ou uma pequena árvore transformada em conhecimento, em vida. Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. A esperança de reconhecer e descobrir talentos, até então escondidos, de pequenos meninos e meninas encantados em saber que são capazes de aprender uma Geografia bela, poética e cheia de palavras espetaculares, vindas do coração.</p>	<p>8 Poesia é brincar com as palavras, com o céu.</p> <p>9 A criança pode ler a paisagem por meio da poesia, uma Geografia poetizada.</p> <p>10 A poesia apresenta, para mim, algo divino, que encanta e surpreende a alma.</p> <p>11 Pura como o olhar de uma criança que está de braços abertos para nos acolher.</p> <p>12 Um vento ou uma pequena árvore transformada em conhecimento, em vida.</p> <p>13 Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. 14 A esperança de reconhecer e descobrir talentos, até então escondidos, de pequenos meninos e meninas encantados em saber que são capazes de aprender uma Geografia bela, poética e cheia de palavras espetaculares, vindas do coração.</p>	<p>Que poesia é brincar com as palavras e a paisagem pode ser lida no meio da poesia, que ela denomina de Geografia poetizada. Destaca o encantamento que a poesia produz na vida da criança, as quais podem produzir estrofes que criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. Revela um sentimento de esperança de reconhecer e descobrir talentos, até então escondidos, de pequenos meninos e meninas encantados em saber que são capazes de aprender uma Geografia poetizada com palavras do coração.</p>

**SUJEITO H**

**Imagem**



**Figura 11:** imagem do sujeito H  
 Fonte: Catalani, 2014

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
Escolhi a pipa porque confecciono pipa com a criança para ensinar Geografia. Esta fascinante batalha ao sabor dos ventos de inverno, com objetos leva à criança o conhecimento do seu mundo infantil e também as histórias além do brincar. Sua riqueza emocional ao sorrir para a pipa voar nos céus azuis do mundo ao seu redor. Um desenvolvimento humano e sua expansão no espaço ao seu redor, observação dos ventos, clima, relevo e como objeto voador acima das casas, prédios ruas do bairro onde mora.	1 Escolhi a pipa porque confecciono pipa com a criança para ensinar Geografia. 2 Leva à criança o conhecimento do seu mundo infantil e também as histórias além do brincar. 3 Sua riqueza emocional ao sorrir para a pipa voar 4 Um desenvolvimento humano e sua expansão no espaço ao seu redor. 5 Observação dos ventos, clima, relevo e como objeto voador acima das casas, prédios ruas do bairro onde mora.	O sujeito H afirma ter escolhido a pipa, pois cria pipas com a criança para ensinar Geografia. Falou sobre a batalha da pipa com o vento, mostrando que isso pode ampliar o conhecimento de mundo da criança, sobre as histórias de como surgiu a Pipa, o desenvolvimento humano e sua expansão no espaço ao seu redor. Disse que a pipa também promove a observação dos ventos, clima, relevo e como objeto voador acima das casas, prédios ruas do bairro onde mora.

### SUJEITO I

#### Imagem



**Figura 12:** imagem do sujeito I

Fonte: Pereira, 2014

(Continua)

<b>Depoimento</b>	<b>Unidades de significado</b>	<b>Discurso articulado</b>
<p><b>SUJEITO I</b></p> <p>Eu escolhi a imagem da pista com as placas, em que as crianças estão batendo palmas, brincando. Na verdade isso é um jogo. Foi a maneira que encontrei de trabalhar as placas de trânsito com as crianças de uma maneira lúdica. Trazer a realidade para dentro da escola. A vida está aqui dentro e não podemos trabalhar a Geografia como se não fizesse parte da vida de todos.</p>	<p>1 Eu escolhi a imagem da pista com as placas, em que as crianças estão batendo palmas, brincando.</p> <p>2 Isso é um jogo. 3 Trabalhar as placas de trânsito com as crianças de uma maneira lúdica.</p> <p>4 Trazer a realidade para dentro da escola. 5 Não podemos trabalhar a Geografia como se não fizesse parte da vida de todos.</p>	<p>O sujeito I disse ter escolhido a imagem da pista com as placas, em que as crianças estão batendo palmas e brincando. Revela ser um jogo e que essa foi o caminho que encontrou de trabalhar as placas de trânsito com as crianças de uma maneira lúdica, ou seja, trazer a realidade para dentro da escola. O sujeito afirma que a vida está dentro da escola e que a Geografia não pode ser trabalhada como se não fizesse parte da vida de todos.</p>

Fonte: Hammes, 2014

### 3.3 ANÁLISE NOMOTÉTICA

Em Martins e Bicudo (1989) encontramos o sentido do termo nomotético como aquele que se refere à utilização de leis, em que acontece o movimento de passagem de um nível individual para o coletivo e o contrário. Dentro desse contexto, procuramos desvelar quais aspectos das estruturas individuais demonstram uma visão geral. Isso significa dizer que, por meio da análise nomotética, desvelamos as categorias abertas e, por meio das Unidades de Significado, chegamos às asserções dos sujeitos. Foram encontradas as asserções dos sujeitos, apresentadas no Quadro 13, depois de realizada a redução fenomenológica.

As asserções dos sujeitos indicam que todos procuram inovar em seus passos metodológicos. Podemos sintetizar que o trabalho com criança na área da Geografia fica bem-delineado a partir da própria demonstração das práticas professorais. Logo fazemos a nova redução.

Quadro 13 – Análise nomotética

Asserções dos sujeitos	Sujeitos
<p>1 Geografia pode ser incluída com o teatro em sala de aula...</p> <p>2 Um bom estímulo é leva-los para observar um espaço geográfico, uma paisagem natural ou artificial... (Se não fosse possível a saída, seria ideal a análise de fotos ou vídeos...)</p> <p>3 Iniciamos um debate em sala, e elaboramos um roteiro teatral que mude aquela realidade! Que transforme o espaço geográfico... Que transforme a paisagem analisada!</p> <p>4 pode-se começar falando da realidade de vida dos alunos daquela cidade e terminar falando da vida e da rotina alunos da China...</p> <p>5 As comparações são importantes para a Geografia, pois nenhum lugar se explica por ele mesmo... E o teatro abre as asas da imaginação e leva os alunos a quebrarem as barreiras do conhecimento...</p> <p>6 Uma prática pedagógica que realizei com crianças envolvendo a leitura do espaço geográfico por meio do teatro</p> <p>7 essa criança conseguiu enxergar uma maneira de defender o córrego, uma nova leitura daquele espaço, diferente dos demais alunos, ele criou uma possibilidade para aquela história ter outro final.</p> <p>8 Levei as crianças a participar de uma saída a campo. O espaço tinha marcas de ações humanas como, uma horta, a terra arada por tratores, os trilhos do trem, as pedras utilizadas para a construção dos trilhos.</p> <p>9 Por meio das peças teatrais, as crianças entenderam que o ser humano pode alterar o espaço geográfico e que as suas ações são responsáveis muitas vezes por poluir ou preservar o meio ambiente.</p>	<b>A</b>
<p>10 Projeto “Pirlimpimpim O sítio do Pica-pau Amarelo no MS. Embarque nessa viagem.</p> <p>11 Geografia/História, envolvendo a fantasia, a integração de outras disciplinas,</p> <p>12 Foi realizado todo um levantamento prévio</p> <p>13 Decidimos trabalhar com projetos para falar da Geografia/História</p> <p>14 Tivemos a ideia de colocar a criança como personagem dessa história infantil,</p> <p>15 resgatando a história de MS para compreender como o espaço desse estado foi se modificando com o passar do tempo, com a formação dos municípios e outros.</p> <p>16 Organizamos uma peça de teatro com as crianças, sendo as mesmas envolvidas na história por meio de falas, danças, musicas. e diferenças regionais.</p> <p>17 a dramatização para os pais, pois queríamos o envolvimento na aprendizagem das crianças.</p> <p>18 Destaca o Pantanal com toda a sua riqueza animal e vegetal e da presença do homem Pantaneiro.</p> <p>19 Penso que ao trabalhar dessa maneira, as crianças nunca mais irão esquecer do que estudaram. Aprenderam sobre o espaço geográfico de MS e a relação entre diferentes épocas.</p> <p>20 Com isso, podem se sentir mais felizes e atuantes, passando a interferir na sociedade, pois se sentem envolvidas pelo processo.</p> <p>21 As crianças passam a buscar o conhecimento e a grande diferença que o professor pode fazer é incentivar a curiosidade das crianças.</p>	<b>B</b>
<p>22 Acredito que a Geografia deve ser estudada não apenas por meio de textos científicos, mas também na prática, vivenciando experiências,</p> <p>23 descobrindo coisas</p> <p>24 analisando práticas humanas que possam intervir nas questões ambientais.</p> <p>25 Perguntamos o que sabiam sobre problemas ambientais, onde eles aconteciam, por que precisávamos estudá-los.</p> <p>26 Por meio de imagens, mostramos a poluição do solo, da água, do ar e o problema do lixo urbano.</p>	<b>C</b>

(Continua)

Asserções dos sujeitos	Sujeitos
<p>27 Quando fazemos uma saída da sala de aula, é importante que os alunos saibam exatamente o que temos que observar, por isso, primeiramente mostramos as imagens do que são problemas ambientais.</p> <p>28 Relação de um conteúdo com outro, faz com que os alunos tenham argumentos para sustentar uma discussão.</p> <p>29 Ao retornarmos para a sala, fizemos um texto coletivo sobre tudo que vimos, cada um falou um pouco sobre como estava nosso bairro e o que poderia ser melhorado.</p> <p>30 Com esse movimento de tirar o aluno de sala, conseguimos contextualizar o conteúdo, pois agora eles sabiam que os problemas ambientais estavam também ali, perto da escola e de suas moradias.</p> <p>31 passamos então para a teorização com a leitura de textos científicos escritos e pesquisas virtuais na web, por meio de webquest.</p> <p>32 Também registramos no caderno os textos e atividades de interpretação para que o aluno escreva sobre o que estudamos.</p> <p>33 A avaliação das crianças aconteceu em todos os momentos e também no ambiente virtual. Selecionamos as melhores fotos tiradas pelos alunos e montamos um banco de imagens no programa power point. Os alunos deveriam observar as imagens e escrever qual problema aquela imagem retratava e o que poderia ser feito para reverter o problema.</p> <p>34 A participação nos tempos de estudo com comentários e atitudes, são levados em consideração durante a avaliação individual.</p>	<b>C</b>
<p>35 O principal ponto de partida para aprender Geografia é entender que tudo inicia desde o nascimento e que somos peça fundamental geograficamente</p> <p>36 Trabalhar de modo lúdico e prazeroso.</p> <p>37 A Geografia é a principal disciplina para entender minha relação com a sociedade em geral e com certeza trouxe muita contribuição para minha formação interdisciplinar.</p> <p>38 Uma prática que desenvolvi com as crianças para trabalhar com algumas noções de localização com plantas, desenhos e mapas</p> <p>39 Inicialmente coloquei um desafio para as crianças.</p> <p>40 As crianças falaram e combinamos um roteiro, fazendo um desenho.</p> <p>41 Cada um construiu seu roteiro/desenho de localização através de desenho na cartolina, tendo símbolos e legendas para que seu (a) irmão (a) encontre sua escola e sala de aula e entregue seu trabalho.</p> <p>42 O trabalho realizado foi muito bom e prazeroso, os alunos foram muito observadores durante o trajeto e durante a entrada da escola até sua sala de aula, cada um ao construir seu roteiro, demonstrou através dele os símbolos e legendas bem diferenciada de um trabalho de outro, assim se deu também as observações.</p> <p>43 Os alunos ao terminar quiseram apresentar seu trabalho na frente para sua turma descrevendo sua relação e seu desenvolvimento com o seu trabalho.</p>	<b>D</b>
<p>44 Levei os alunos para uma saída a campo para conhecer essa rua, o centro da cidade.</p> <p>45 Lá conversamos sobre que direção seguir. Foi uma oportunidade para ensinar os pontos cardeais para as crianças.</p> <p>46 Levei as crianças para conhecer o Museu de Maracaju, para mostrar como era a cidade de Maracaju e como está hoje. Foi um momento muito significativo para mostrar como e porque está crescendo a cidade.</p> <p>47 Gostaria de falar que tenho sede de ser uma boa professora, que realizei um sonho, depois de sobreviver de um câncer.</p> <p>49 Sempre procuro maneiras diferentes para ensinar.</p> <p>50 Oferecer condições aos alunos para que possam interpretar e respeitar os sinais de trânsito e as regras de circulação segura, sentindo-se parte do trânsito.</p> <p>51 Também teve como objetivo fazer com que as crianças repassassem o que aprenderam para os pais.</p>	<b>E</b>

(Continua)

Asserções dos sujeitos	Sujeitos
<p>53 Criamos maquetes com as ruas, placas, casas e outros de diferentes contextos da cidade, inclusive da Rua 11 de junho. Também confeccionamos cartazes e poesias. Inclusive nossas poesias foram selecionadas pelo DETRAN de MS em um concurso de poesias. Fizemos exposição das maquetes na escola. As crianças criaram o centro de Maracaju: ruas, hotel, praças, casas, sinais de trânsito e outros.</p> <p>54 Percebi que ocorreu intensa participação das crianças, pois representaram os lugares que mais gostavam da cidade. Isso despertou o interesse delas em conhecer mais sobre o centro de Maracaju, bairros e outras cidades, pois dependendo da direção que tomassem iriam parar em Dourados, ou Sidrolândia, ou Jardim...</p> <p>55 Também achei que elas foram muito criativas em elaborar as poesias e maquetes, interagindo com seus colegas.</p>	<b>E</b>
<p>56 Costumo trabalhar de maneira mais visual, com imagens, vídeos, slides, mapas, pois assim acredito relacionem á realidade, compreendendo que a Geografia não é uma coisa abstrata, cheia de linhas, pontos, legendas, etc... mas que é uma representação real da superfície terrestre e suas características e, seguindo as orientações conseguirão se localizar e deslocar no espaço.</p> <p>57 Trabalhei com vídeo sobre o Pantanal e o aproveitamento foi bem melhor do que ficar somente nos livros, pois os alunos conseguiam relatar oralmente sobre a planície e apresentavam bons argumentos.</p> <p>58 Montei slides sobre hidrografia, com emoticons, e eles conseguiram fixar a atenção no conteúdo explicado.</p> <p>59 Produzimos uma poesia coletiva e eles participaram com palavras relacionadas ao conteúdo trabalhado.</p>	<b>F</b>
<p>59 A criança pode ler a paisagem por meio da poesia, uma Geografia poetizada.</p> <p>60 Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba.</p> <p>61 Aprender uma Geografia bela, poética e cheia de palavras espetaculares, vindas do coração.</p> <p>62 Trabalhei com o conceito de paisagem por meio da poesia</p> <p>63 Realizei uma conversa com as crianças sobre paisagem. Perguntei se já tinha ouvido falar, o que sabiam..</p> <p>64 Trabalhei com o conceito de paisagem com as crianças. Para isso pedi que elas fechassem os olhos em sala de aula e imaginassem o que havia do outro lado da janela.</p> <p>65 convidei as crianças para realizar uma saída a campo para conhecer o ambiente que envolve o contexto da escola.</p> <p>66 Ao levar as crianças para fora da sala de aula, senti que foi momento mágico para elas, um primeiro momento de liberdade.</p> <p>67 Admiraram o que havia de mais belo naquele lugar e, sentados no meio de um campo, construíram poesias.</p> <p>68 As crianças, ao saírem da sala de aula, ao observarem e tocarem na água, subir em árvores, conseguiram compreender o sentido de paisagem e por meio dos sentimentos e da emoção, transformaram isso em poesia.</p> <p>69 Perceberam que a paisagem é feita de sons e odores, de passado e presente. Ao observar a paisagem imaginaram além do céu. Elas observaram os diferentes elementos que formam a paisagem</p> <p>70 Conseguiram compreender o sentido de paisagem e por meio dos sentimentos e da emoção, transformaram isso em poesia.</p> <p>71 Transformaram a rotina da escola em poesia.</p> <p>72 As crianças colocaram a alma nas poesias, usaram a imaginação.</p> <p>73 Encantar aquilo que estava próximo ou distante, por meio da poesia.</p> <p>74 Convidei as crianças a conhecer outros espaços da escola, como as proximidades da horta.</p>	<b>G</b>

(Continua)

Asserções dos sujeitos	Sujeitos
<p>75 Os alunos criaram poesias sobre o que os alimentava todos os dias.</p> <p>76 As crianças conheceram um riacho denominado “amigo do pé de amora”, Também havia um segundo riacho que se apresentava poluído. Nesse momento elas viram um papelão na água e falaram que com tanta poluição iríamos morrer.</p> <p>77 Eu conversei com as crianças que se não cuidarmos do nosso ambiente, da nossa Geografia, podemos ficar doentes, acabar destruindo nossa Terra.....</p> <p>78 Convidei as crianças a criarem poesias sobre as diferentes paisagens observadas, e descrever a leitura das mesmas.</p> <p>79 Eu senti que posso trabalhar de maneira diferenciada a paisagem.</p> <p>80 Tirar as crianças da sala e dizer, vamos pegar o solo, sentir o tempo, o clima. Em um momento de chuva, abrir a janela e pegar a chuva, sentir o tempo.</p> <p>81 Muitas vezes nós limitamos o conhecimento em quatro paredes.</p> <p>82 Eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a janela, eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a porta.</p> <p>83 Eu posso variar no meu trabalho com Geografia com crianças, por meio de flores, das pedras, do solo, das árvores, rios, riachos..... enfim do mundo, além do céu.....</p> <p>84 Senti que esses diferentes momentos foram inspiradores para a construção das poesias, pois observaram diferentes paisagens, que fazem parte do próprio cotidiano das crianças.</p> <p>85 Essas poesias marcam o quanto a aprendizagem pode acontecer em diferentes lugares, não somente no contexto da sala de aula.</p>	<b>G</b>
<p>86 Explicar os países de origem, de onde vieram estes imigrantes, árabes, japoneses, afegãos, chineses e italianos, que criaram através da história da humanidade vários usos para suas criações</p> <p>87 Com objetos levam às crianças o conhecimento do seu mundo infantil e também as histórias além do brincar.</p> <p>88 O interesse no aprendizado no resgate de antigos valores sociais e familiares, a cultura local trazida ao ambiente escolar,</p> <p>89 O acerto, o erro no fazer sua PIPA, papagaio, quadrado, peixinho, pandorga voar.</p> <p>90 Sua riqueza emocional ao sorrir para a PIPA voar nos céus azuis do mundo ao seu redor.</p> <p>91 Países envolvidos no projeto são um estudo de hábitos culturais, métodos de construção, materiais utilizados, formas, cores, pigmentos, momentos da História e onde ocorreram esses fatos.</p> <p>92 Uma forma de conectar a Geografia do mundo com sua evolução na tecnologia para o futuro, o sonho de voar da humanidade.</p> <p>93 Desenvolvimento humano e sua expansão no espaço ao seu redor, observação dos ventos, clima, relevo e como objeto voador acima das casas, prédios ruas do bairro onde mora.</p> <p>94 Nas etapas das oficinas estabelecemos um ato de curiosidade através da pesquisa dos países, sua localização, costumes, hábitos com as práticas do Google. Map's, enciclopédia, registros nos cadernos chamados de diários de bordo, nas imagens obtidas com autorização do grupo gestor escolar para lembrarmos o sucesso e o fracasso na obtenção do modelo pretendido.</p> <p>96 Registrar em um diário de bordo, coletar as informações sobre o modelo, como fazer de maneira diferente e inovadora, dar um nome ao seu projeto, surgem como desafios ao ensinarmos crianças de idade entre 8 e 11 anos nos anos iniciais do ensino fundamental</p> <p>97 A proposta de nossa escola baseada na formação de jovens pesquisadores e seus ambientes diferenciados, permitem ao educando e educanda participarem de sua convivência fora da escola, trazer seu conhecimento e desenvolver suas ideias nos projetos propostos.</p>	<b>H</b>

(Continua)

Asserções dos sujeitos	Sujeitos
<p>Etapas</p> <p>98 Nesta etapa explicamos inicialmente aos educandos e educandas o processo de peneira do papel misturado em água previamente em uma bacia de plástico, segue a parte experimental.</p> <p>99 Revoada de pipas com participação de familiares no evento do dia dos pais, montagem de pipas com uso de compartilhamento de novidades e aplicações diversas na construção da pipa e revoada. Excelente proposta pedagógica com a comunidade escolar e o grupo gestor.</p> <p>100 Neste dia o clima ameaçava uma chuva forte e o vento noroeste sentido sudeste 20 km/h favoreceu o teste da pipa estrela do educando Vinicius, postado no vídeo realizado pelo Allan.</p>	<b>H</b>
<p>101 Penso que a Geografia está em tudo e que sempre trabalho com a Geografia</p> <p>102 Trabalho com música, dança, maquetes, vídeos, filmes e outros, sempre de forma lúdica.</p> <p>103 Eu sou apaixonada pela ludicidade.</p> <p>104 Em um projeto que já trabalhei e que estou trabalhando novamente, trabalhei com os alunos primeiramente na sala de aula, ou seja, legislação, sinalização, como está organizado em Maracaju e em outras cidades, sejam elas pequenas, médias ou grandes. As crianças comparam como são os carros aqui e nas grandes cidades.</p> <p>105 Procuo comparar com as crianças as semelhanças e diferenças entre esses diferentes lugares....</p> <p>106 Trabalhei o transito urbano e rural, pois temos crianças que vem do sítio e outros que visitam sítios, fazendas.....</p> <p>107 Perceber as diferenças entre urbano e rural, saber como é um sítio, o que muda no espaço urbano e rural no que trata da organização do trânsito.</p> <p>108 Eu acredito que a criança aprende brincando, através do lúdico, de uma aula diferenciada, por isso fiz, junto com as crianças uma pista dentro da sala de aula, com carros, caminhões, placas de sinalização e outros.</p> <p>109 Sai da sala de aula com as crianças e visitamos as ruas de Maracaju. Assim também trabalho com a temática cidade.</p> <p>110 A criança tem maior facilidade de aprender conhecendo diferentes ambientes, contextos, não somente na sala de aula, com um sentado atrás do outro.</p> <p>111 Também utilizei filmes e vídeos para mostrar como é em outros lugares.</p> <p>112 Hoje o professor precisa estar estudando, lendo, buscando renovar e em pleno século XXI, com a tecnologia, precisamos tentar acompanhar nossos alunos. Eu procuro utilizar isso ao meu favor para trabalhar Geografia, de maneira lúdica, fazendo a criança entender o que está acontecendo, que mudanças vivemos cada dia em nossa vida.</p> <p>113 No projeto sobre o trânsito você percebia que as crianças ficam muito envolvidas em fazer brinquedos. Quando criamos a pista na sala de aula, mostrando como é o nosso trânsito, na realidade deles.</p> <p>114 É brincando que elas aprendem melhor.</p> <p>115 Confeccionamos os brinquedos em conjunto com a aula de artes.</p> <p>116 Trabalhamos também a oralidade, a escrita, sempre em um todo.</p> <p>117 Tudo o que as crianças percebem no dia-a-dia, nós representamos nesse projeto, dentro da cidade que criamos. Nessa cidade tinha hospital, hotel, tinha tudo o que você pode imaginar, a realidade do dia-a-dia.</p> <p>120 O trabalho com projetos tem um grande retorno para a aprendizagem das crianças. Percebi que as crianças ficaram mais maduras e no final do projeto elas elaboraram um bilhete.</p> <p>121 Você percebe a transformação que é trabalhar por meio da ludicidade.</p> <p>122 Também trabalho com música. Por exemplo, quando trabalho com paisagem em Geografia, eu escolho uma música. Em seguida pergunto para as crianças que paisagem está sendo retratada na música. Que tipo de paisagem. Elas escutam a música,</p>	<b>I</b>

(Continua)

Asserções dos sujeitos	Sujeitos
<p>cantam...dançam...fazem desenhos e textos sobre essas paisagens. Através da música eu trabalho a Geografia.</p> <p>123 Eu trabalhei com as crianças a lateralidade com dança. Eu faço as crianças levantarem e elas dançam comigo para frente, para trás, para o lado..... Em seguida trabalho com orientação no espaço com pontos de referencia. Na dança eu organizo os passos com as crianças. Eu preciso demonstrar. Me desloco dançando, em diferentes direções em conjunto com as crianças.</p> <p>124 Eu entro no personagem da música e dramatizo a situação da música para que meus alunos percebam o sentido e intensidade da minha prática, ou seja, preciso demonstrar, inovar, implementar.</p> <p>125 Trabalhei com a oralidade, a escrita.....Ao cantar e dançar podemos bater palmas com as crianças em diferentes direções, posições, sentidos....Ou seja, posso bater palmas para trabalhar a oralidade. Bato palmas com as crianças para frente, atrás, direita/esquerda, em cima, em baixo, especialmente com os pequenos do primeiro ano. Quando trabalho com as diferentes dimensões da sala, da escola, da cidade</p> <p>126 Costumo fazer maquetes para a criança aprender melhor sobre a representação do espaço. Isso precisa ter para aprender Geografia. As crianças adoram representar lugares. Elas tem facilidade em confeccionar, fazer dobraduras, criar árvores, diferentes paisagens. Você dá uma folha de sulfite para as crianças e rapidamente sai um avião.</p> <p>127 Quando trabalhei meios de transporte trabalhei com dobraduras, como é o caso do avião.</p> <p>128 Eu tive que aprender primeiro, pesquisar para ensinar Geografia.</p> <p>129 Eu busco o que é possível, o que tem aqui, em volta, o que as crianças trazem.</p> <p>130 Nós trabalhamos Geografia todo dia. A Geografia está em tudo</p>	<b>I</b>

Fonte: Hammes, 2014

Os sujeitos trabalham a Geografia por meio de leituras observacionais e de imagens, criação de textos, com símbolos: pipa, boneco, maquetes, roteiros, desenhos, plantas baixas, mapas; com arte: música, arte, poesia, teatro; com a tecnologia: filmes, internet, redes sociais, PowerPoint. Isso pode ser observado no Quadro 14 e nos Gráficos 1 e 2 da análise nomotética.

Quadro 14 – Convergências das categorias abertas retiradas dos discursos dos sujeitos

Sujeitos →	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<b>Categorias abertas</b> ↓									
Leituras observacionais e de imagens	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Com símbolos: pipa, boneco, maquetes, roteiros, desenhos, plantas baixas, mapas.				x	x	x	x	x	x
Com arte: poesia, teatro, música	x	x			x	x	x	x	x
Com a tecnologia: filmes, internet, redes sociais, PowerPoint			x					x	x
Criação de textos			x		x			x	x

Fonte: Hammes, 2014.

Gráfico 1 – Gráfico de convergências das categorias abertas – completo.

Fonte: Hammes, 2014.

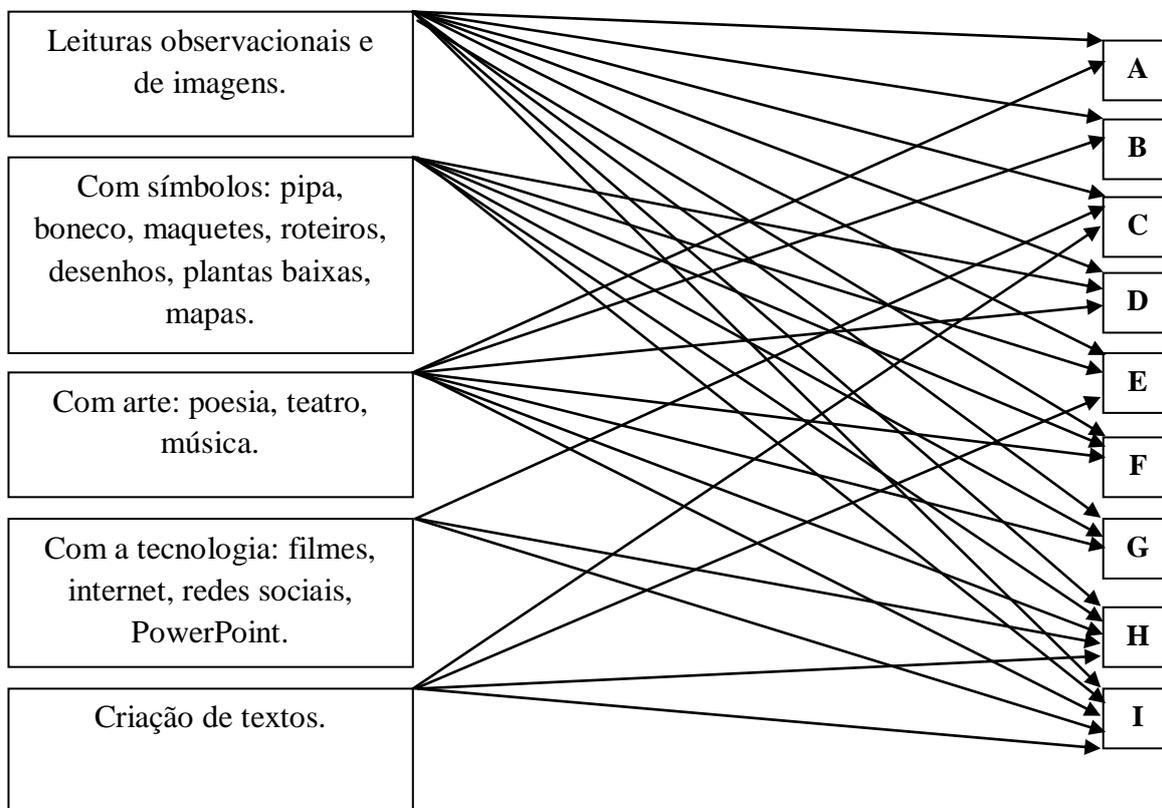


Gráfico 2 – Gráfico de convergências das categorias abertas – imagem – completo.

Fonte: Hammes, 2014.

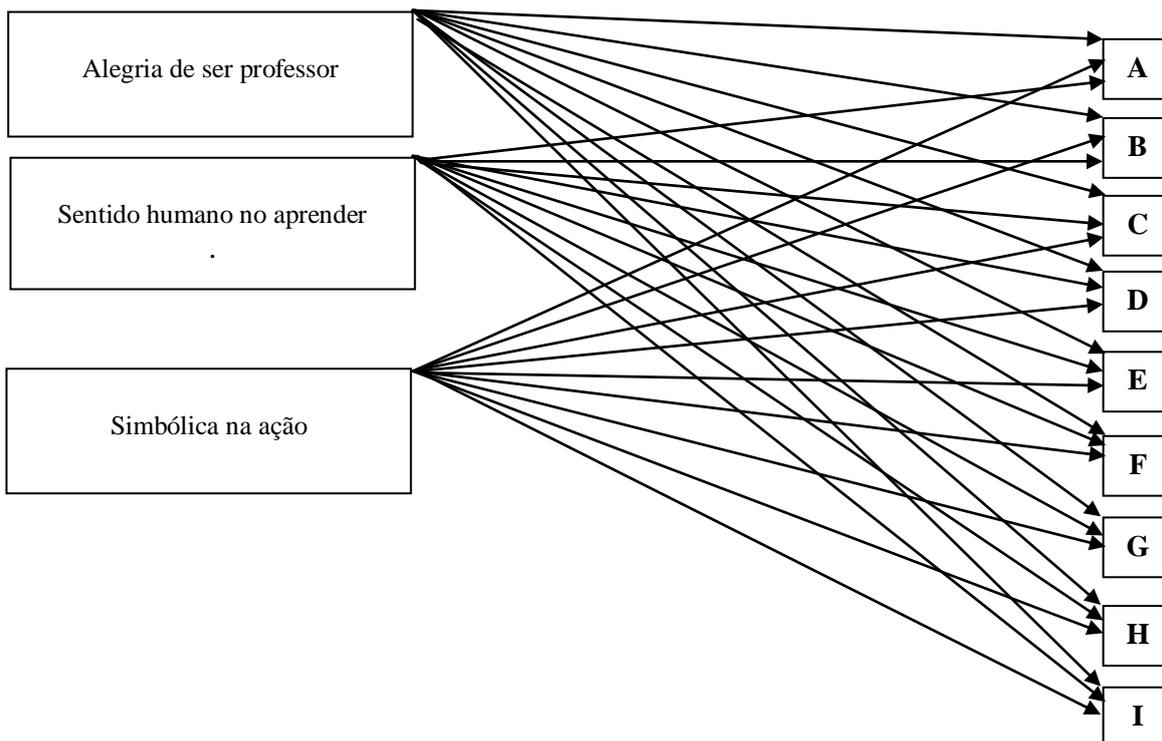


Gráfico 3 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito A  
 Fonte: Hammes, 2014

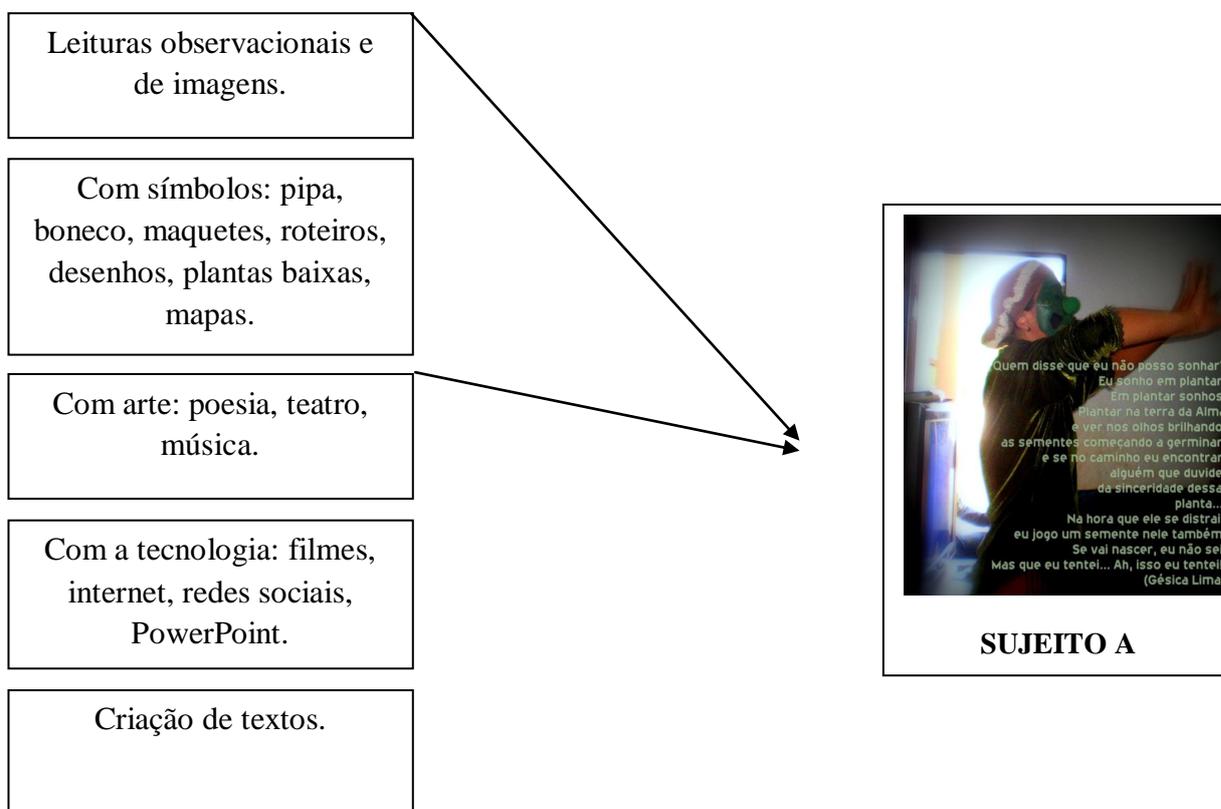


Gráfico 4 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito A - Imagem  
 Fonte: Hammes, 2014

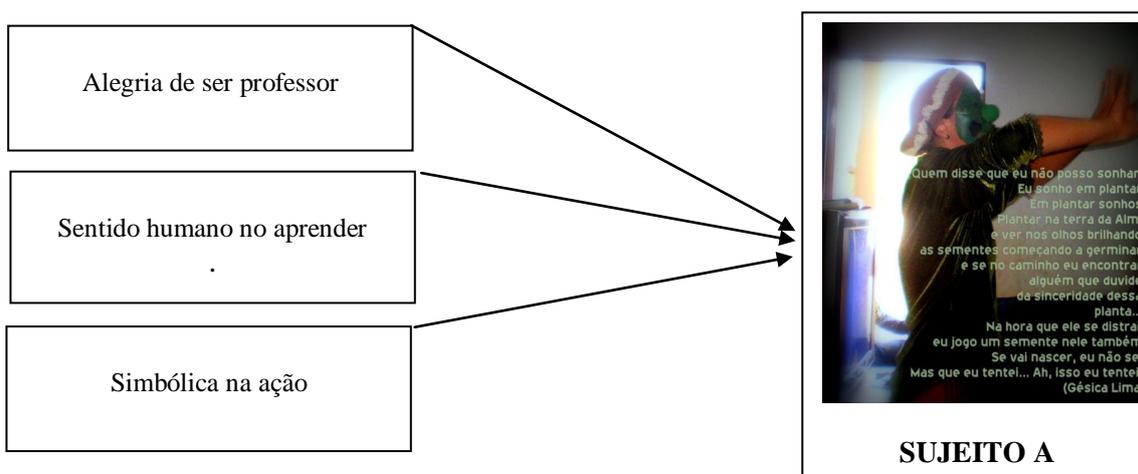


Gráfico 5 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito B  
Fonte: Hammes, 2014

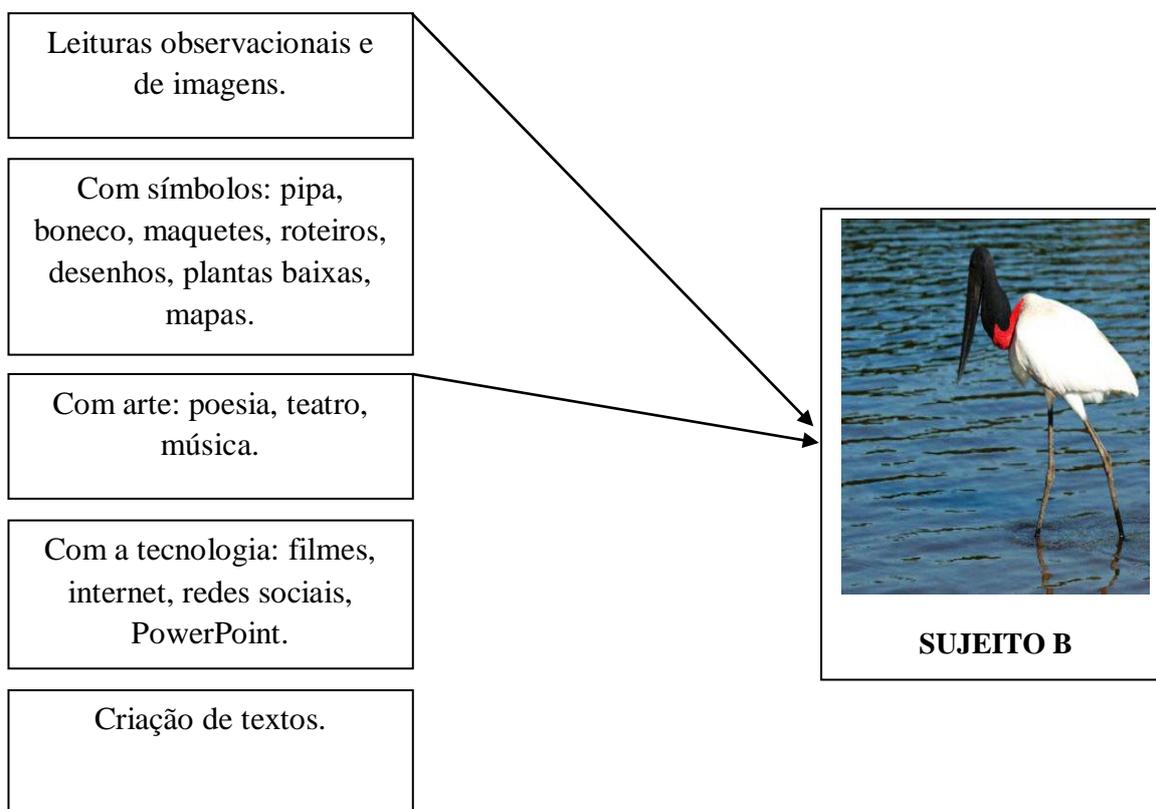


Gráfico 6 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito B - Imagem  
Fonte: Hammes, 2014

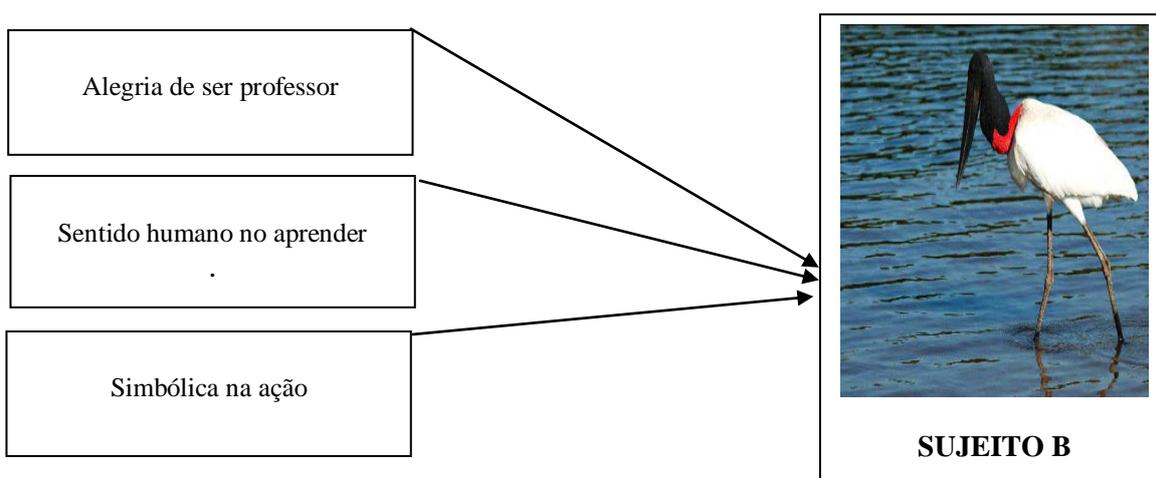


Gráfico 7 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito C  
Fonte: Hammes, 2014

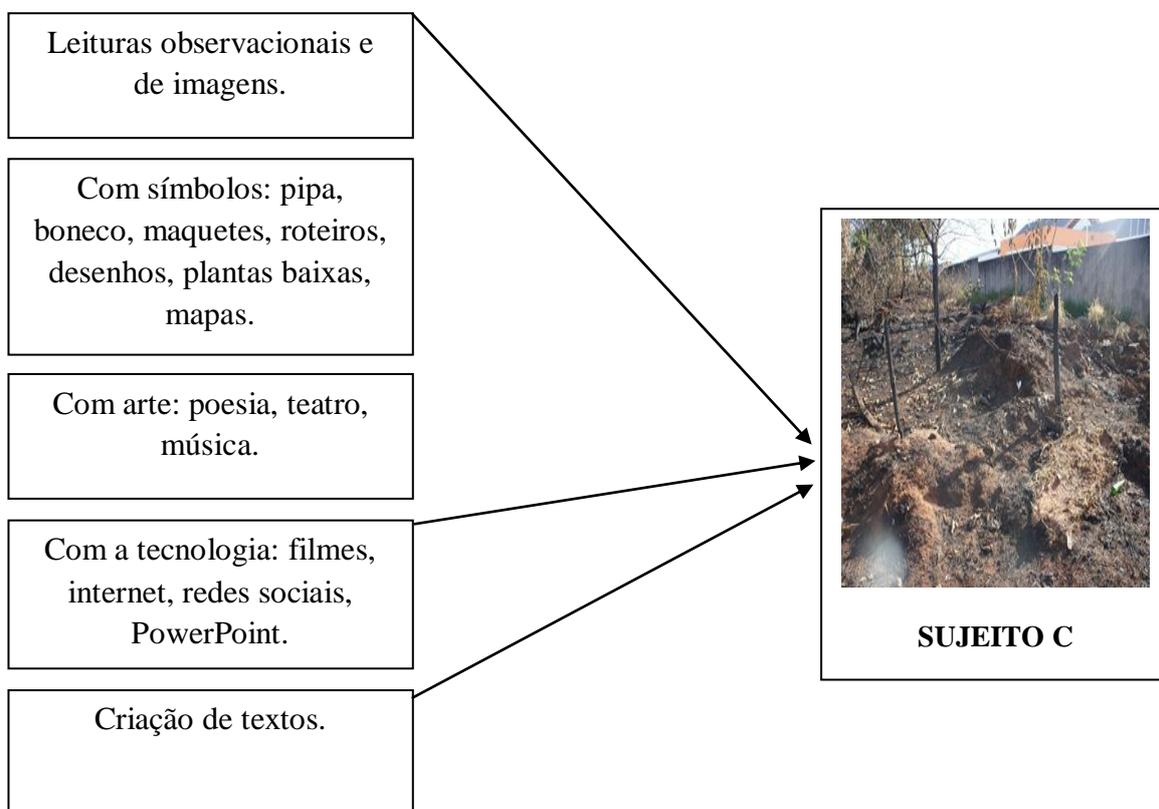


Gráfico 8 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito C - Imagem  
Fonte: Hammes, 2014

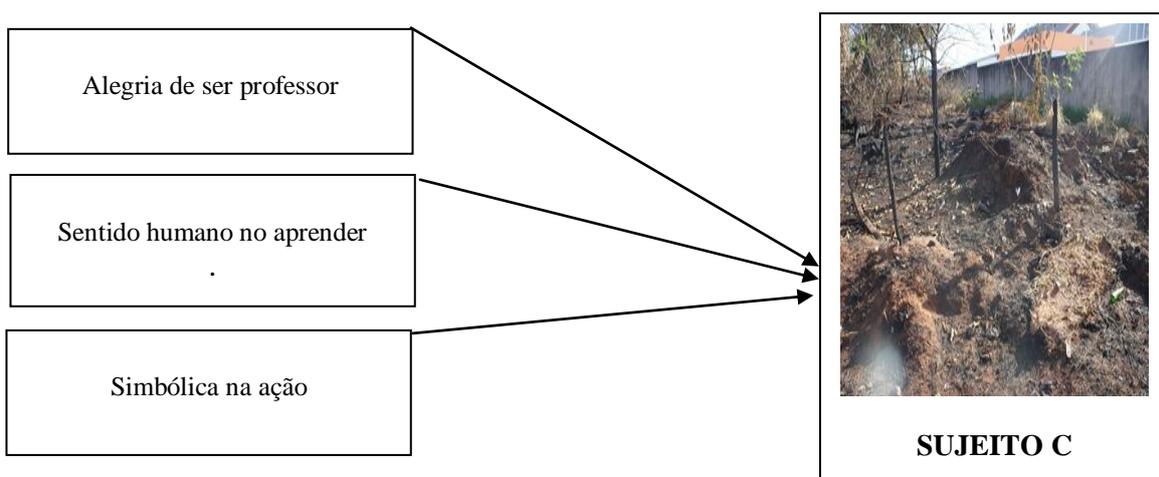


Gráfico 9 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito D

Fonte: Hammes, 2014

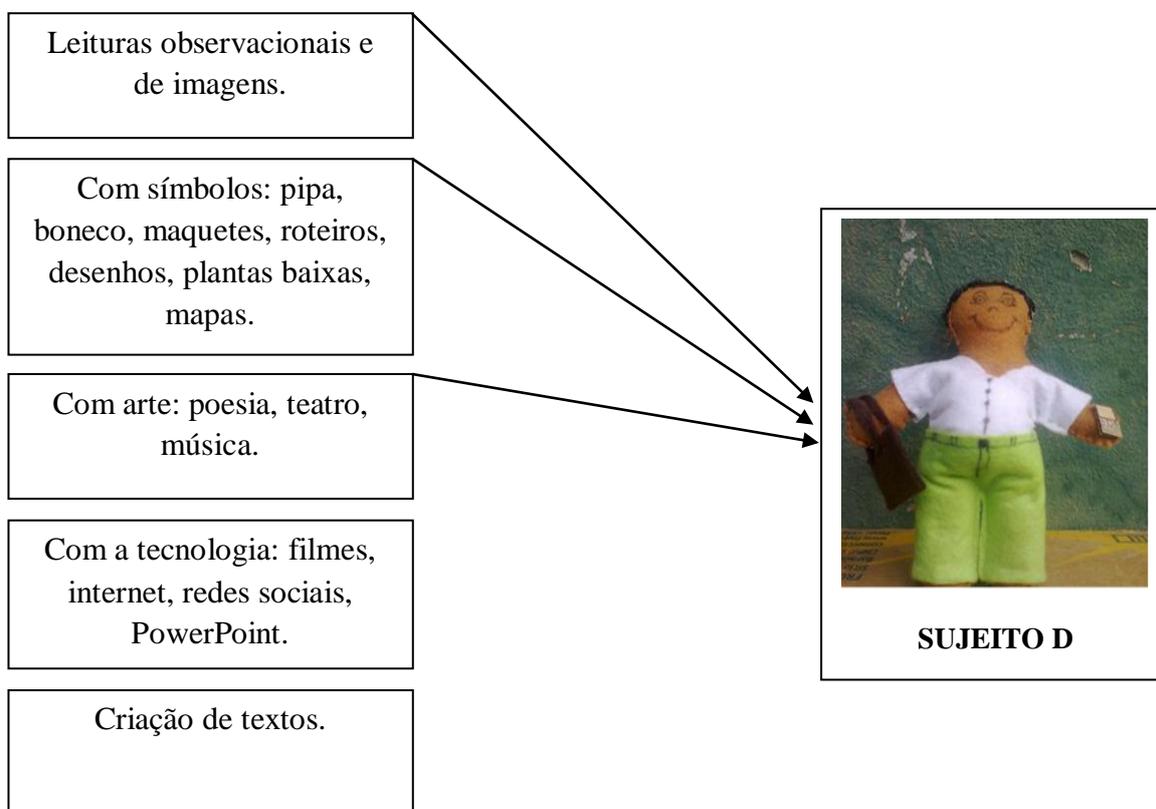


Gráfico 10 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito D - Imagem

Fonte: Hammes, 2014

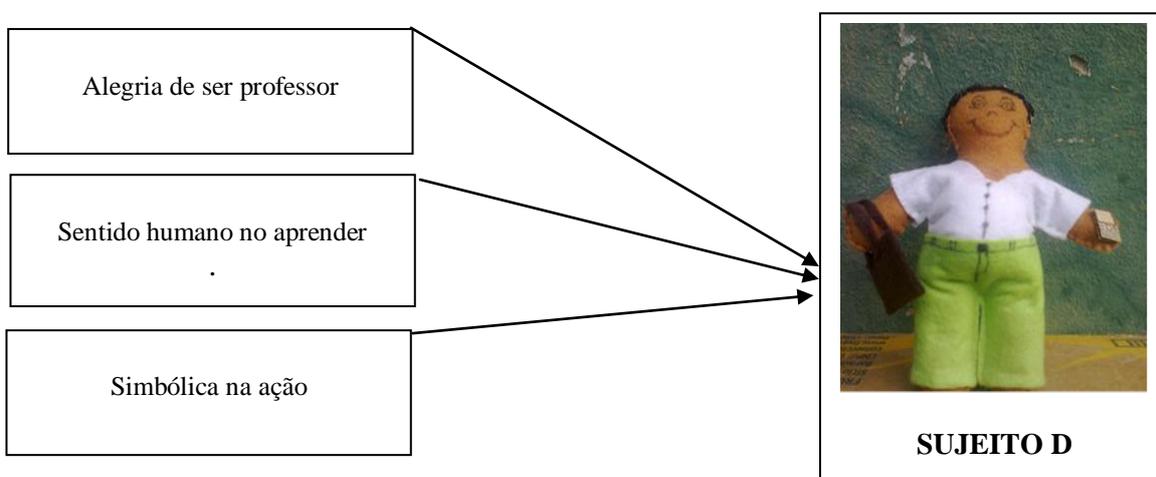


Gráfico 11 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito E  
Fonte: Hammes, 2014

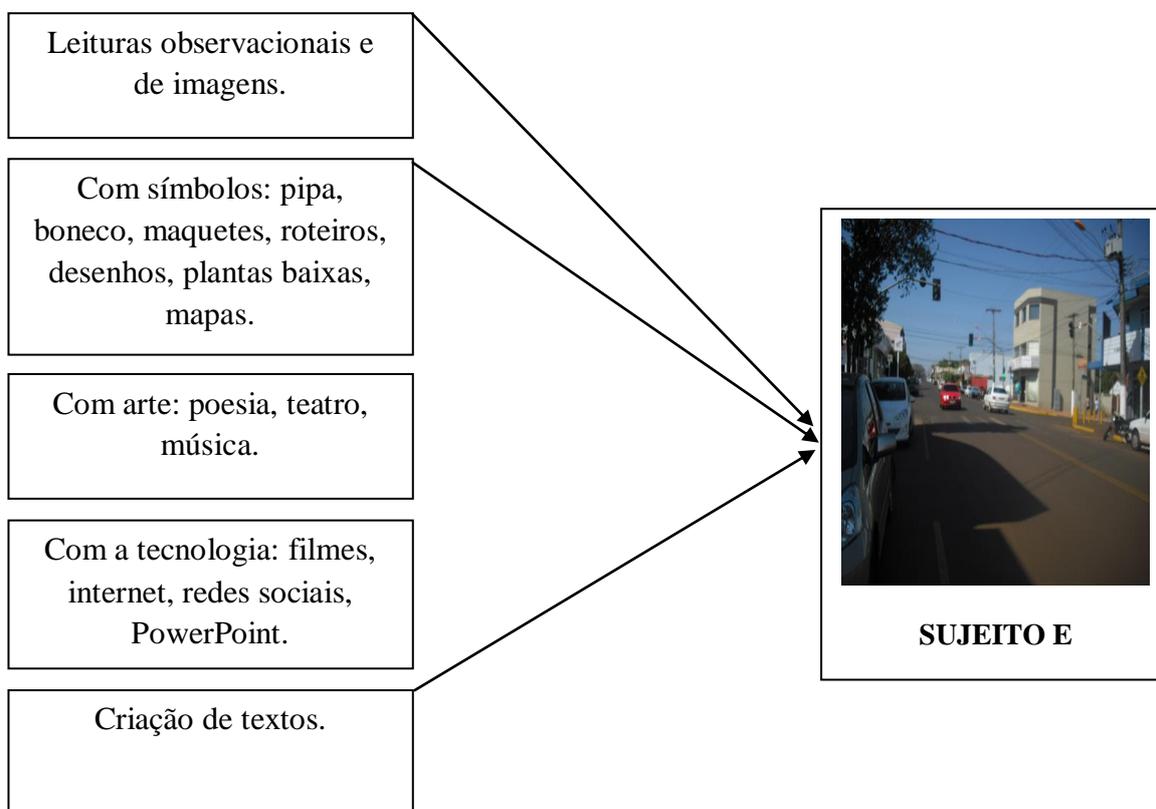


Gráfico 12 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito E - Imagem  
Fonte: Hammes, 2014

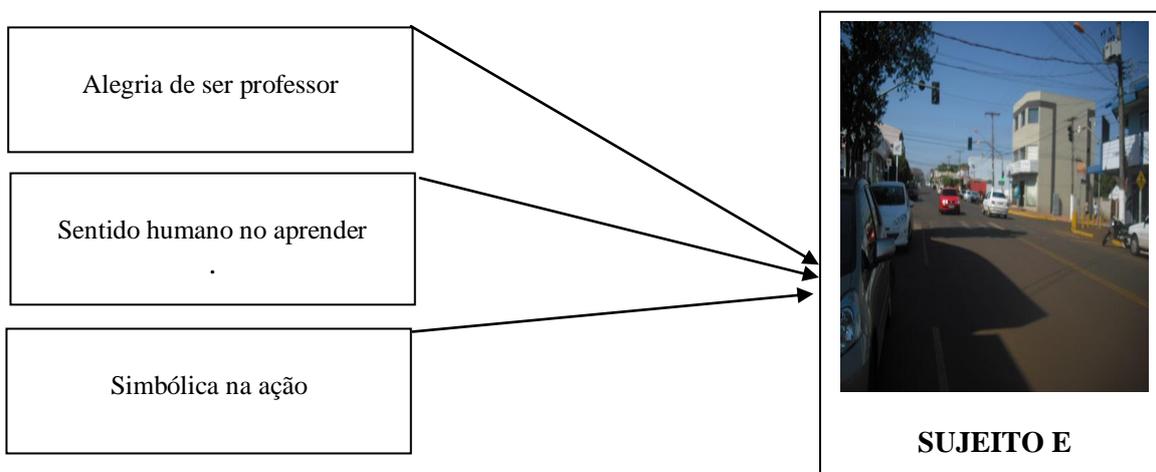


Gráfico 13 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito F  
 Fonte: Hammes, 2014

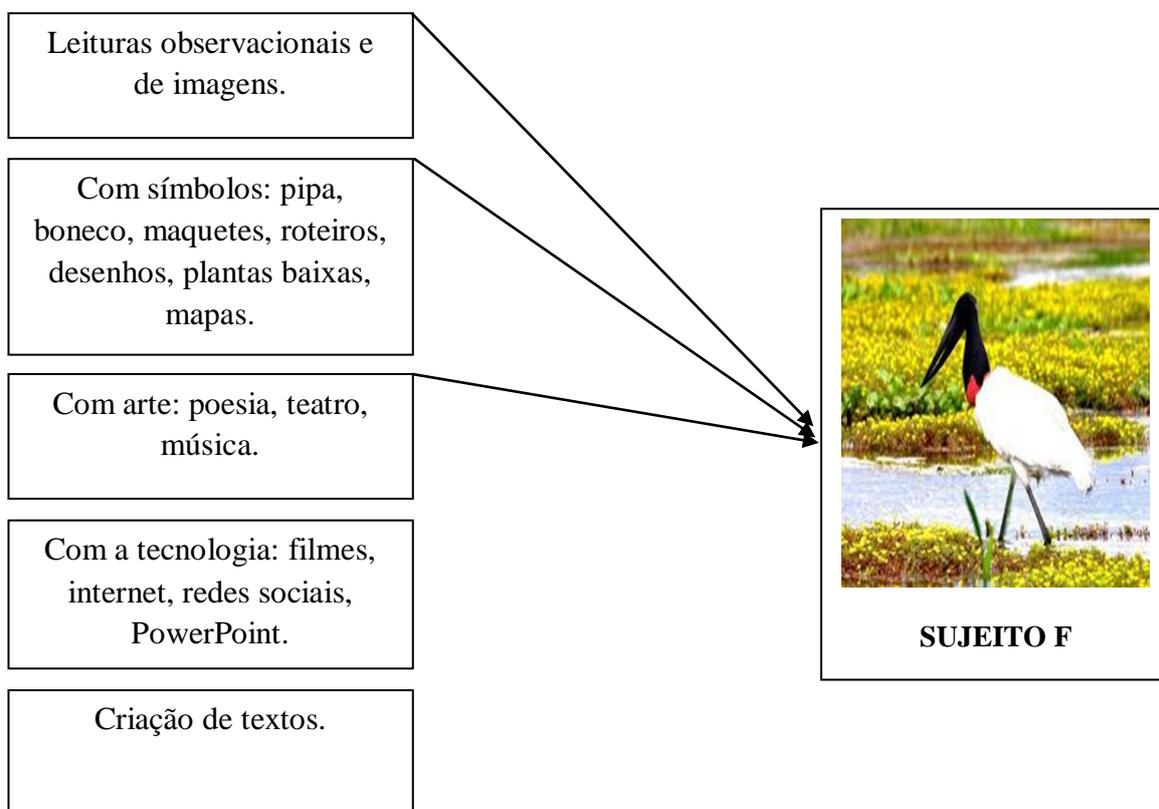


Gráfico 14 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito F - Imagem  
 Fonte: Hammes, 2014

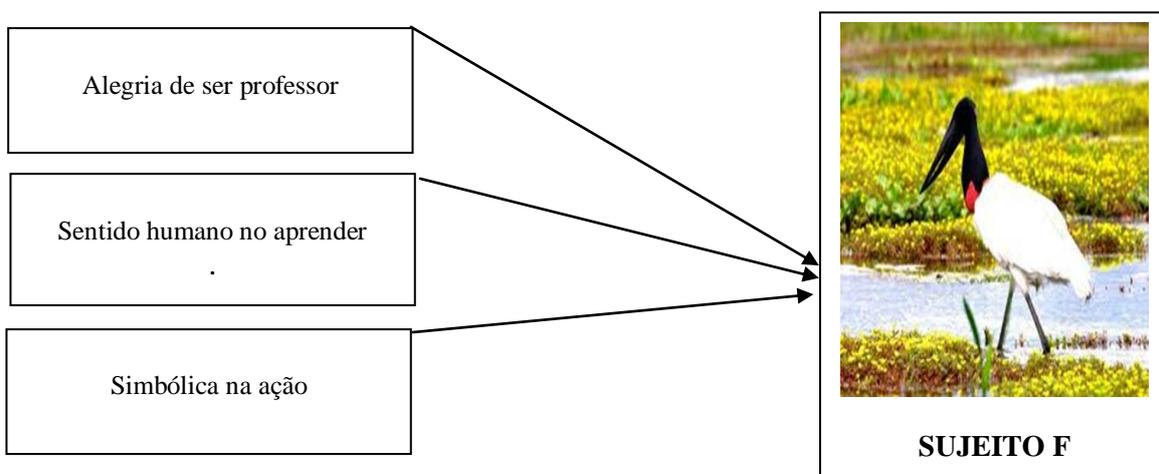


Gráfico 15 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito G

Fonte: Hammes, 2014

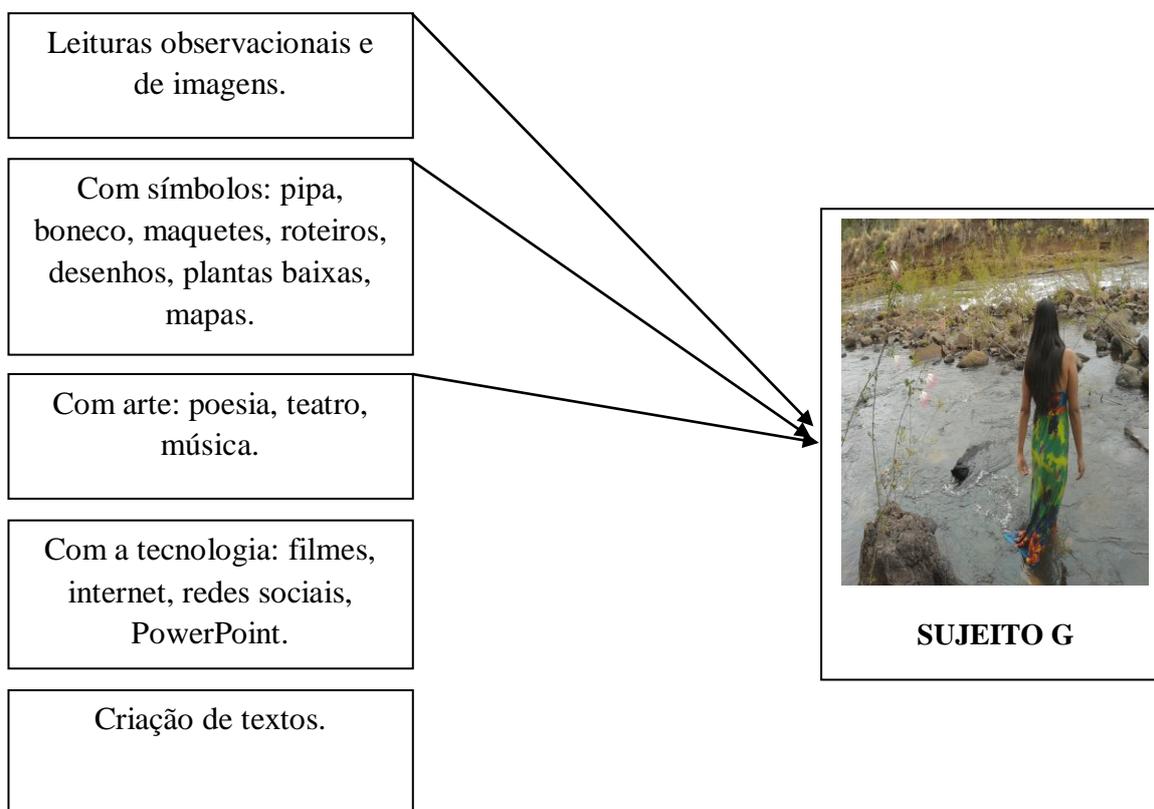


Gráfico 16 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito G - Imagem

Fonte: Hammes, 2014

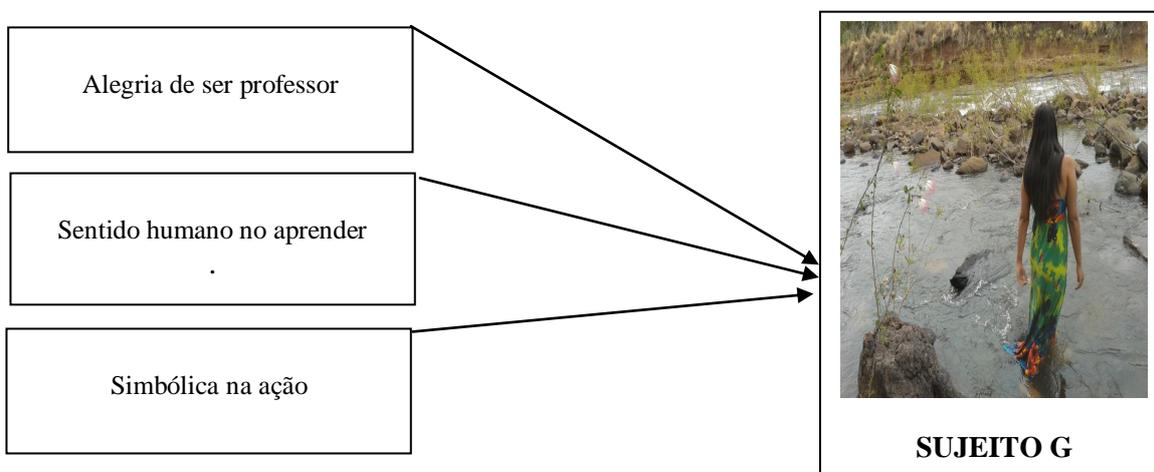


Gráfico 17 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito H  
 Fonte: Hammes, 2014

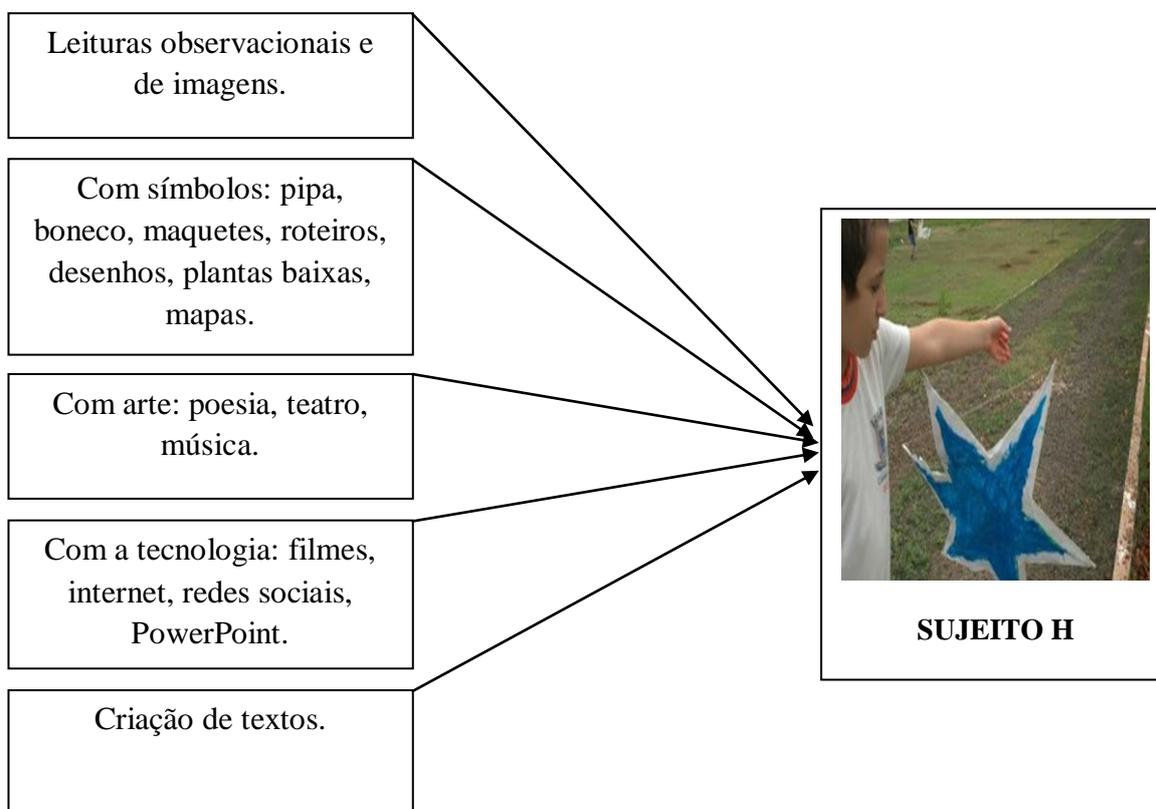


Gráfico 18 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito H - Imagem  
 Fonte: Hammes, 2014

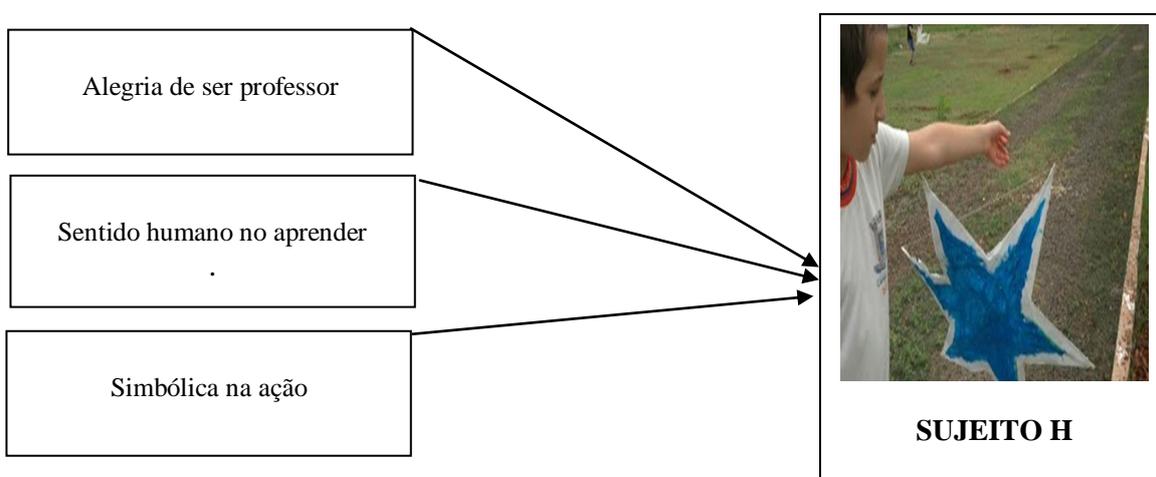


Gráfico 19 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito I  
 Fonte: Hammes, 2014

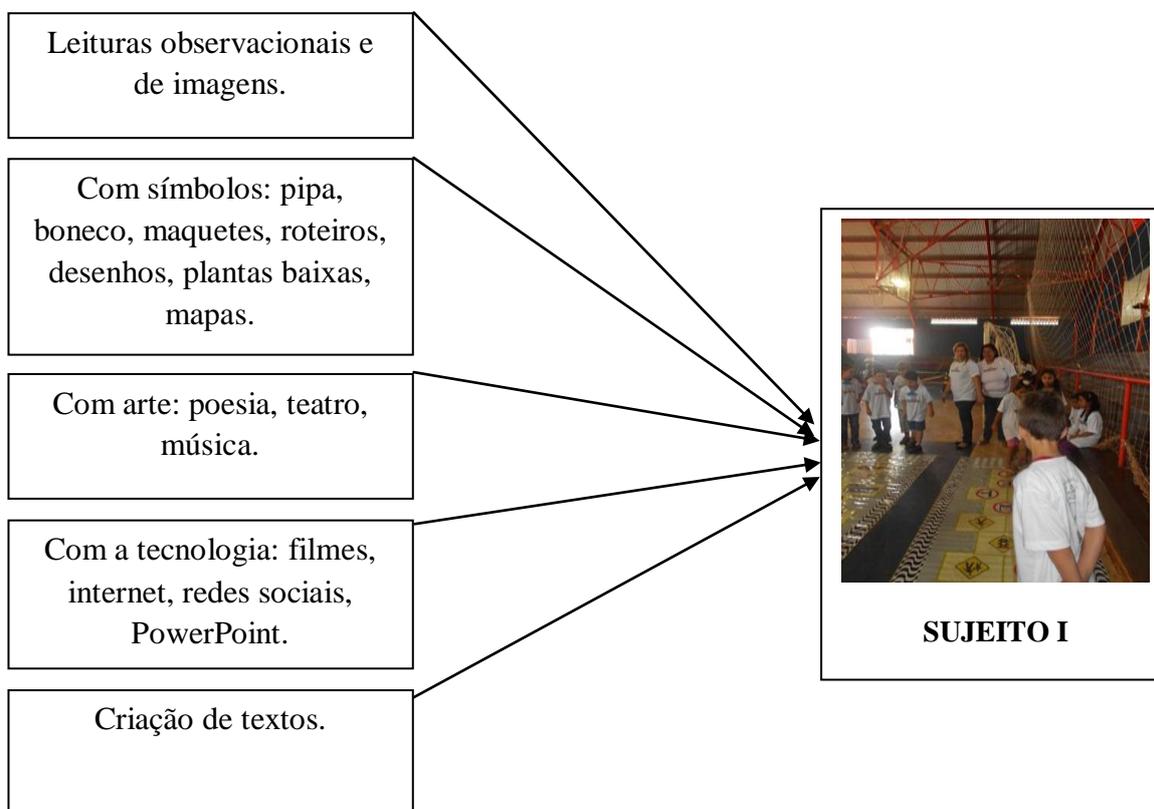
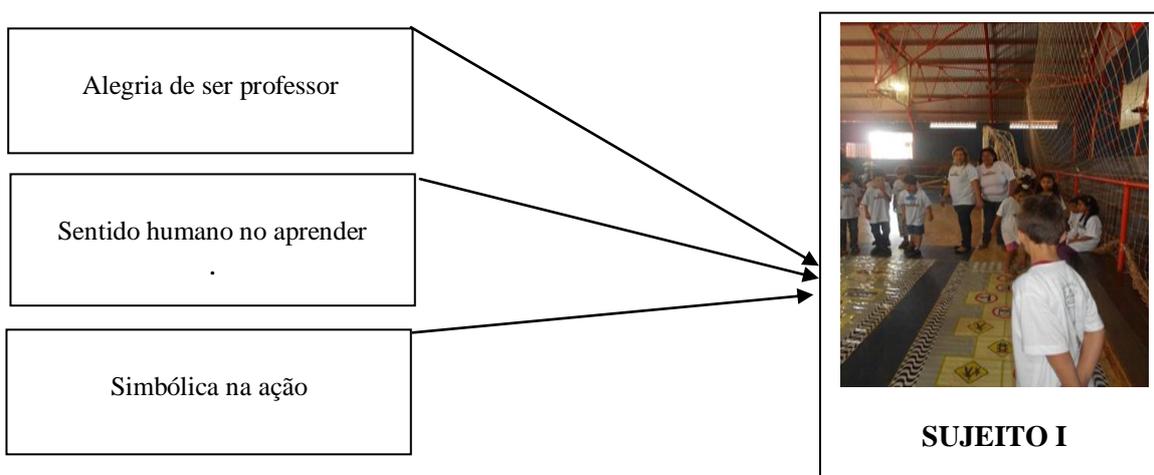


Gráfico 20 – Gráfico de convergências das categorias abertas – Sujeito I - Imagem  
 Fonte: Hammes, 2014



De maneira resumida apresentamos as etapas de uma pesquisa em Fenomenologia. Para Moreira (2002, p. 113) a explicação de que a pesquisa em fenomenologia “[...] tem como componentes básicos as duas reduções e frequentemente culmina com a descoberta das essências relacionadas ao fenômeno estudado”, o que foi apresentando por meio das análises ideográfica e nomotética. A seguir está apresentada a hermenêutica por meio de um olhar interpretativo.

*Esta história, segundo conta o autor, ainda não terminou e está acontecendo em algum lugar neste exato momento.*

*Há três finais possíveis para ela:*

- 1 - A pipa, cansada pela atitude da flor, resolveu romper a linha e procurar uma mão menos egoísta.*
- 2 - A pipa, mesmo triste com a atitude da flor, decidiu ficar, mas nunca mais sorriu.*
- 3 - A flor, na verdade, era um ser encantado.*

*O encantamento quebraria no dia em que ela visse a felicidade da pipa e não sentisse inveja nem ciúme.*

*Isso aconteceu num belo dia de sol e a flor se transformou numa linda borboleta e as duas voaram juntas.*

#### **4 HERMENÊUTICA: UM OLHAR INTERPRETATIVO**

Os sujeitos revelam em seus depoimentos partindo da pergunta intencional: Como é a sua prática docente em Geografia com a criança? Que é muito significativa a realização de leituras observacionais, como leitura do espaço, da paisagem, dos lugares por meio de saídas ao campo, sejam próximas ou distantes. O sujeito A (2014) revela que levou “as crianças a participar de uma saída a campo. O espaço tinha marcas das ações humanas, como uma horta, a terra arada por tratores, os trilhos do trem, as pedras utilizadas para construção dos trilhos”.

O desafio colocado pela professora era como poderia ser realizada uma leitura diferenciada do lugar. Que a criança precisa ler o mundo que está a sua volta e compreender as intervenções humanas nele. Esse é um passo importante para que consiga realizar relações com outros lugares, compreendendo a sua importância no mundo, bem como o resultado de suas ações. O sujeito C (2014) acredita que a “Geografia deve ser estudada não apenas por meio de textos científicos, mas também na prática, vivenciada, descobrindo coisas, analisando práticas humanas que possam intervir nas questões ambientais”.

Para facilitar a leitura de “mundo, ou como se diz na Geografia, à compreensão da organização espacial dos diferentes lugares e suas conexões, é preciso considerar aspectos como trabalhar com o cotidiano, com os conhecimentos já adquiridos por meio de situações concretas” (TONINI, 2014, p. 28). Callai (2005, p36) aponta que é preciso repensar a excessiva fragmentação e linearização na presente na prática docente em Geografia:

[...] percebe-se ainda a divisão entre a Geografia física e a humana que, além de separadas entre si, apresentam-se também com os seus conteúdos fragmentados. Acrescenta-se a isto a falta de clareza no uso das escalas de seleção dos recortes espaciais para análise, o que torna os conteúdos, muitas vezes, sem sentido, exigindo a memorização dos alunos [...] de questões desconexas o que não lhe permite compreender a complexidade da espacialidade dos fenômenos. Por vezes o lugar é usado como recorte espacial de onde devem ter início as aprendizagens, sempre partindo do lugar mais conhecido pelas crianças e avançando nas demais dimensões espaciais possíveis. [...] Corre-se o risco de supor, assim, que os espaços são sequenciais e lineares, o que impede a compreensão pelos alunos da complexa espacialidade dos fenômenos da construção do espaço. Inclusive reafirma-se a noção de espaço absoluto, como lugar em si e por si só.

Isso aponta que é preciso desenvolver outro olhar espacial. “É ele que permite a compreensão do espaço e sua leitura qualificada. Ensinar Geografia é, pois, promover o olhar espacial”. (GOULART, 2012, p. 13), o que proporciona um avanço em direção ao entendimento mais amplo do espaço geográfico, como algo em transformação e em movimento.

De acordo com Callai (2005, p. 94):

[...] o olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões que, por não serem visíveis, têm de ser descortinadas, analisadas por meio daquilo que a organização espacial está mostrando. (CALLAI, 2005, p.94)

Para o sujeito G, “As crianças, ao saírem da sala de aula, ao desenvolverem o olhar espacial, observarem e tocarem na água, subir em árvores, conseguiram compreender o sentido de paisagem. Perceberam que a paisagem é feita de sons e odores, de passado e presente”. Nogueira (2004, p. 226) revela que a paisagem “pode ser sentida pela experiência do corpo, que através dos sentidos percebe as diferenças e características específicas”.

Isso parte de um contexto de uma Geografia vivenciada, percebida pela criança, ou seja, no contexto da Geografia fenomenológica; isto é, uma Geografia que evidencia as diferentes “maneiras pelas quais sentimos e conhecemos ambientes em todas as suas formas, e o relacionamento com os espaços e as paisagens, construídas e naturais, que são as bases e recursos das habilidades do homem e para as quais há uma fixação existencial” (NOGUEIRA, 2004, p. 213). Que o próximo ou o distante se inter-relacionam, têm cheiro, som, movimento. Podemos sentir a Geografia por todos os sentidos, pois os lugares se diferem e se aproximam.

O lugar tem suas especificidades/características próprias, mas ele contém e está contido no mundo. Por isso, consideramos importante trabalhar a criança como ser-no-mundo, ou seja, alguém que estabelece relações com o mundo e com os diferentes lugares, compreendendo-se parte deles. O “sujeito é sempre já no mundo [...] Sempre está voltado em direção ao que está à sua volta, solicitando sua atenção. Por conseguinte, ligado, unido ao que está à sua volta pelos sentidos do seu corpo-próprio, sendo esse com e nesse mundo” (BICUDO, 2014, p. 42).

Essa maneira de perceber a prática do professor de Geografia faz com que ele vá além dos muros da sala de aula, trabalhando com a imaginação da criança, com seu mundo simbólico. Para Rojas e Mello (2012, p. 110), “o símbolo é pleno de linguagem concreta, sendo verdadeiramente inovador. Carregado de significado, transcende e depende da interpretação”.

O professor, por meio do símbolo, pode realizar uma prática que privilegie a inovação, a criatividade, outras leituras, fazeres e por consequência, mudanças no mundo-vida. Como a ligação com o mundo é por meio dos sentidos, do ser, estar, pode ser cultivado outro olhar, escuta, outro tato, amor pela existência na Terra.

O ouvir precisa estar atento aos sons que predominam. Na prática docente esse ouvir traz reflexões sobre como o ser humano tem atuado, seja nos sons fortes e muitas vezes destrutivos, ou no silêncio de rios poluídos com lixo, esgoto, todo o tipo de agrotóxicos e outros. Ou no silêncio das florestas preservadas com seus sons alegres de espécies diferentes. Essa prática traz o conhecer a Terra, conhecendo a si mesmo. A música fala da Terra, do que ouvimos. Sua utilização na ação docente pode produzir esse processo.

O mundo emana o cheiro da morte de muitos rios, do veneno lançado nos alimentos, da poluição lançada pelas indústrias, setor rodoviário e outros. Na prática em sala é preciso também fazer a criança sentir esses aromas, sensibilizando-a para outras atitudes, maneiras de se colocar na realidade vivida.

Práticas de professores que trabalham com confecção de pipas para trabalhar direção do vento, questões climáticas, relevo fazem toda a diferença na vida da criança. E de outros sujeitos da pesquisa que desenvolveram bonecos, desenhos, maquetes, plantas, mapas e outros para trabalharem noções de orientação e localização no espaço, organização das cidades, fazendo com que a criança se sinta parte dele e por consequência se sentirá parte do mapa, se perceberá no mapa.

“Compreender a apropriação que o indivíduo pode fazer de seu corpo ou dos espaços primeiros, é um passo inicial para chegar a construir uma verdadeira morada. Tudo isso é possível quando se propicia um ensino que se oriente à constituição de sujeitos” (KAERCHER, 2014, p. 244). Os professores relatam que realizam diferentes leituras do espaço geográfico ao incentivar a criança a observar os diferentes lugares, semelhanças, diferenças.

Ao falar sobre a sua prática pedagógica em Geografia, o sujeito D (2014) destaca na imagem que escolheu, a criação de bonecos de pano pela própria criança, ou seja, “trabalhar o contexto geográfico a partir da minha própria identidade e perceber que estou inserido dentro desse contexto, posso perceber minha própria característica e minha importância na construção do espaço e os cuidados que devo ter como cidadão”. É a volta ao mundo anterior à reflexão, volta ao irrefletido, ao mundo vivido, sobre o qual o universo da ciência é construído. O sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, de certa forma estabelece com estes uma permuta (MERLEAU-PONTY, 1996).

O sujeito D (2014) valoriza o trabalho com desenhos, especialmente representando os trajetos que a criança realiza da sua casa até a entrada na sala de aula. Para ele, “[...] os alunos foram muito observadores durante o trajeto e durante a entrada da escola

até sua sala de aula, cada um ao construir seu mapa demonstrou através dele os símbolos e legendas bem diferenciada de um trabalho de outro, assim se deu também as observações”.

O sujeito I (2014) realiza uma prática diferenciada para explicar paisagem em Geografia, escolhe uma música. Em seguida, pergunta para a criança que paisagem está sendo retratada e, então, ela é convidada a desenhar essa paisagem. É uma possibilidade de trabalhar a Geografia por meio da música e da escuta sobre os lugares.

Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar, como foi descrito pelo sujeito D (2014), que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas. Assim, ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, “poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir” (CALLAI, 2005, p. 244). Ao desenhar um determinado espaço ou confeccionar uma planta baixa, a criança poderá criar um conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e assim estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. “Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação” (CALLAI, 2005, p. 244).

São as primeiras noções que antecedem o mapa ou um globo terrestre, uma linguagem simbólica criada pela humanidade para representar a Terra e seus diferentes lugares. “Esses símbolos expressam uma relação, sobretudo, afetiva, emocional, simbólica e mítica com o mundo vivido” (NOGUEIRA, 2004, p.227).

Uma das possibilidades de aprender a ler mapas é confeccioná-los, começando por roteiros simples e ir avançando na capacidade das criações dos diferentes lugares. Os seres humanos são seres simbólicos e criam símbolos, carregando de significado tudo o que existe na Terra. Os símbolos conseguem interligar diferentes lugares do mundo, contextos do passado, presente e futuro.

Quantos símbolos são criados todos os dias para explicar o que acontece na Terra e veiculados pelos mais diversos meios de comunicação! Quando olhamos para a previsão do tempo, temos claro que todo um contexto simbólico precisa ser criado para que possamos saber se o dia será ensolarado, se chegará uma frente fria, se um furacão atingirá a costa de um país e outros.

Para explicar a Terra, como ela funciona e o que acontece nela, o ser humano precisa de uma linguagem simbólica. Precisa se sentir parte da Terra, como alguém capaz de modificar, destruir, construir. Isso evidencia a importância de conhecer o lugar para conhecer o

mundo. No que se refere ao trabalho com mapas, pontua sobre a importância em fazer com que a criança se sinta parte do mapa, por meio da leitura e criação de mapas e plantas de diferentes espaços, sejam próximos ou distantes, ou mesmo de si mesmo.

Assim percebe-se esse universo fenomenológico em uma abertura daquilo que o sujeito vive, no mundo daquilo que experiência. Símbolos e metáforas mostram essa fenomenologia, elaborada por meio do objetivo e do subjetivo. Da razão e da emoção na atitude da ação inovadora e na evidência das ambiguidades. (ROJAS, 2012, p.123).

Encontramos em nossa pesquisa práticas de professores que trabalham a Geografia envolvendo a arte<sup>28</sup>, a poesia<sup>29</sup>, o teatro<sup>30</sup>, a música<sup>31</sup>, os textos, as histórias e outros. São professores que se dizem apaixonados pela criança, pelo que fazem. Que tentam compreender o mundo da criança e, por isso, se utilizam da ludicidade<sup>32</sup> em sua prática. Percebem que quando a criança canta e dança, consegue aprender lateralidade, orientação, localização com alegria. Destarte revela o quanto a prática docente em Geografia com a criança pode ser alegre.

O sujeito I (2014) diz que trabalhou com a criança “a lateralidade com dança. Eu faço as crianças levantarem e elas dançam comigo para frente, para trás, para o lado. Na dança, eu organizo os passos com as crianças. Desloco-me dançando, em diferentes direções

<sup>28</sup>Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não “disciplina” (BRASIL, 1997, p.24). “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, §2º). Fazendo parte da Educação Artística a Música, Artes Plásticas e Teatro. A partir dessa Lei, o teatro tornou-se importante e obrigatório na escola.

<sup>29</sup>Para Octavio Paz (1972, p.14), poesia é “conhecimento, salvação, poder, abandono, libertação interior. A atividade poética é revolucionária por natureza”. A poesia faz parte do reconhecimento das significações do mundo. E faz parte da produção de significações com que fazemos o nosso mundo. Apesar disso, é no poema que a poesia se realiza. Com sua natureza de palavra de verbo encarnado. O poema tem a força mágica de evocação. Desperta ressonâncias não esperadas. Chama as viagens pela memória e imaginação (AMARAL; ANTONIO; PATROCINIO, 1996, p.196). Surge a seguinte questão: Qual a diferença entre poesia e poema? Apesar de serem tratados como sinônimos, apresentam significados diferentes. Paz (1972, p.14) nos ajuda a entender que nem todo poema, isto é, nem toda obra construída sob as leis do metro contém poesia. “Um soneto não é um poema e sim uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico - estrofes, metro e rimas - foi tocado pela poesia. Há poesias sem poemas. Paisagem, pessoas e coisas podem ser poéticas. O poema é a forma, a poesia é a substância”.

<sup>30</sup>O teatro “tem a força do sonho, da fantasia e do jogo do faz-de-conta, brinquedo de criança que todo homem (uns menos, outros mais) carrega consigo pela vida afora” (BORGES, 1993, p.33). Para Rojas (2007, p.61) “O teatro, por exemplo, é meio pedagógico que canaliza a imaginação infantil, oferecendo possibilidades de expressão corporal e linguística” (ROJAS, 2007, p.61).

<sup>31</sup>As letras da música são estudadas, analisadas e refletidas sobre temas que apresentam relação com o contexto geográfico vivenciado pela criança. Ela pode trazer diferentes significados e produzir a interpretação de diversos assuntos importantes na Geografia. Ela é expressa na escritura (notação musical) e por sentimentos (valor afetivo-emocional). A música pode ser o elo entre o sujeito e o espaço geográfico.

<sup>32</sup>Huizinga (2007) revela que a ludicidade faz parte da vida humana e é anterior à cultura, considerando o fato de que mesmo os animais brincam. Porém, aos homens, a ludicidade vai além das atividades físicas ou psicológicas, pois a humanidade agregou ao brincar o valor simbólico que procura transcender as necessidades imediatas diante da vida. Quanto à ludicidade, o termo lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

em conjunto com as crianças”. Nos passos seguintes, trabalhou com orientação no espaço com pontos de referência.

Por meio de atividades lúdicas, a criança explora muito mais sua criatividade. É uma linguagem que viabiliza a comunicação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. O indivíduo criativo é elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças (ROJAS, 2007, p.62).

Para o sujeito G (2014), a paisagem pode ser mágica e se transformar em poesia, e que a própria criança pode fazer poesia ao observar um campo, um rio, uma floresta. O rio poluído pode virar uma poesia marcada pela tristeza do descaso com a vida. Nogueira (2004, p. 226) destaca que nesse contexto o ser humano é um ator geográfico, o lugar é seu espaço de vida; todas as relações aí se misturam em um labirinto de ligações veiculando seus sentimentos, suas memórias coletivas e seus símbolos.

A poesia apresenta, para mim, algo divino, que encanta e surpreende a alma. Pura como o olhar de uma criança que está de braços abertos para nos acolher. Um vento ou uma pequena árvore transformada em conhecimento, em vida. Estrofes criadas por pequenos artistas, que aprendem, criam e transformam o meio em que vivem, pois conseguem poetizar a paisagem, mostrando os diversos fatores que ela engloba. (SUJEITO G).

O sujeito G (2014) fala sobre as possibilidades de trabalhar de maneira diferenciada a paisagem por meio da poesia, contribuindo para a formação criativa do indivíduo, pois no texto poético estão envolvidos os sentimentos, as emoções, a descoberta, a invenção e o encantamento (SILVA, 2012).

Ao tirar a criança da sala e dizer, vamos pegar o solo, sentir o tempo, o clima. Em um momento de chuva, abrir a janela e pegar a chuva, sentir o tempo. Muitas vezes nós limitamos o conhecimento em quatro paredes. Eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a janela, eu posso dar uma bela aula de Geografia abrindo a porta. Eu posso variar no meu trabalho com Geografia com criança, por meio de flores, das pedras, do solo, das árvores, rios, riachos. Enfim do mundo, além do céu. (SUJEITO G, 2014).

Ela destaca que esses diferentes momentos foram inspiradores para a criação das poesias, pois se observar diferentes paisagens, que fazem parte do próprio cotidiano da criança, também, perceber diferentes possibilidades de leitura da paisagem. Para Silva, (2012), a poesia pode favorecer o poder criador, desenvolver a imaginação e a sensibilidade, as formas e o sentido estético.

A expressividade nasce da criatividade, da espontaneidade. Expressar-se é tornar-se livre, abrindo os sentidos para que a criatividade se liberte. E a criatividade acontece

no encontro. Encontro do ser com seus pares, encontro do se permitir com a possibilidade, da liberdade com a espontaneidade, isso tudo em um ato de plena entrega. (ROJAS, 2012, p.115).

Podemos dizer que a poesia ajuda a descobrir a si próprio e o nível cognitivo e afetivo. Além disso, ao criar poesias, a criança trabalha com o imaginário, com a fantasia e isso pode acontecer em diferentes lugares, não somente no contexto da sala de aula. Colocamos como exemplo uma criada pelo sujeito A (2014) sobre a Geografia em poesia.

### **Geografia em poesia**

Tentamos ser poetas em sala  
Vivendo momentos geográficos  
Desenhando nosso lindo espaço  
Onde as cores do olhar nos falam  
Que não devemos decorar  
E sim, nos inspirar

Na beleza dos sonhos tão pequenos  
Que nos ensinam a amar  
Transmitir os momentos incríveis  
Brincadeiras, desenhos, teatro, música, e poesia  
Verdades que para mundo comum, não são cabíveis  
Mas que transforma o igual em alegria

Parar um pouco para admirar  
As belezas que existem do outro lado  
Muitos contos pra contar  
Um lugar lindo e animado  
Poetize, ouse, cante, encante a Geografia  
Faça o novo acontecer  
Que o boneco ganhe vida  
A cada amanhecer

Mostre para a criança as belezas do mundo  
Nem que seja por um segundo  
Faça o momento valer a pena  
Que essa vida tão pequena

Possa lembrar de suas palavras serenas  
Pois ela vai te levar pra sempre no coração  
Aquela que um dia mostrou a ela, a razão da Geografia  
Que sua vida não era vazia  
Mas cheia de harmonia

Faça viver o novo, encante os rios, a natureza  
Mostre a ela que há tanta beleza

Que possamos viver essa clareza  
Onde mora no coração a certeza

De vivermos o belo, o novo, os encantos  
Que aqueles velhos prantos  
Vividos no ontem sejam o sorriso, da harmonia  
Vida, amor, poesia e Geografia.

(Compositora: SUJEITO G, 2014).

Quem nunca se esqueceu de um professor que declamou uma poesia em sala de aula ou cantou para uma criança? Como se esquecer do sorriso de uma criança que conseguiu aprender a rosa dos ventos com uma música. Kaercher (2014) pontua que não basta saber Geografia, também é preciso saber como trabalhar com a criança.

Perceber o sorriso de uma criança pode nos ajudar a sermos docentes mais animados, pois somente com alegria é que a gente realiza bem. Talvez isso seja difícil, mas precisamos manter a vida pulsando em nossas escolas e isso significa, entre outras coisas, reflexão e discussão sistematizada de ideias. (KAERCHER, 2014, p. 245).

O sujeito A (2014) fala sobre a possibilidade da aprendizagem em Geografia por meio do teatro. Em seu depoimento, relata que quando atua no teatro sente que é a parte da criança que sobrou dentro dele. Pontua que a criança tem dentro de si a alma de ator, pois consegue assumir uma grande variedade de papéis, representando ações do dia-a-dia. Na concepção do sujeito A (2014), “Ações que descrevem a cultura, a sociedade, a rotina. Por mais simples que sejam essas atuações, podemos perceber que nos roteiros sempre há reflexo do contexto em que estão inseridos, da realidade de vida, do mundo-vida.”.

Ao falar em mundo-vida, trata do papel da Geografia, ou seja, de uma Geografia da vida, que investiga e descreve o espaço, a paisagem e o lugar. “Que estimula o homem a investigar o seu espaço para compreender a sua própria origem” (SUJEITO A, 2014).

Além disso, sugere que o professor inclua o teatro em sala de aula, como uma prática pedagógica que possa estimular a leitura e interpretação da vida por meio da arte.

Essa geografia tão encantadora pode ser incluída com o teatro em sala de aula. Sim, como professores podemos estimular nossos alunos a aprender a ler e interpretar a vida por meio da arte. Interpretar o espaço geográfico, descobrindo as ações do homem, descortinando a rejeição da sociedade em assumir suas responsabilidades com o meio ambiente... Por meio da arte teatral, interpretando o papel do OUTRO, para compreender as necessidades das ações e suas consequências, para incentivar os alunos a pensarem em coletivo e deixarem a individualidade. Só assim compreenderão as necessidades de cada ser, desde o homem até o menor animal que habita nas matas. O professor pode iniciar as aulas criando estímulos e inspiração para a elaboração de peças de teatro. Um bom estímulo seria leva-los para observar

um espaço geográfico, uma paisagem natural ou artificial. (Se não fosse possível a saída, seria ideal a análise de fotos ou vídeos.) E investigarem, juntos, quais são as alterações que aquele local sofreu, quais as consequências dessas alterações? Essas ações trouxeram benefícios ou malefícios para a sociedade? Quais? Após, o professor e os alunos iniciariam um debate em sala, e elaborariam um roteiro teatral que muda-se aquela realidade! Que transformasse o espaço geográfico. Que transformasse a paisagem analisada! (SUJEITO A, 2014).

Acreditamos que a Geografia possa ser lúdica, poética, artística; e o professor pode assumir a sala como um palco, por meio do teatro, sendo um eterno artista, alguém que abre as asas da imaginação e leva a criança a conhecer cenários únicos, sem fronteiras, que fazem parte dessa Geografia vivida e experienciada com o mundo. Kaercher (2014, p. 239) revela que é preciso perceber “quão frágeis somos, quanto precisamos humanizar a Terra com uma espacialidade mais justa e fraterna que permita aos estratos mais deserdados da sociedade não só saciarem a fome de pão, mas também de poesia e fantasia”.

Evidenciam sobre a importância da prática docente que trabalhe com histórias para fazer com que a criança perceba o espaço geográfico de Mato Grosso do Sul e a relação entre diferentes épocas e como isso foi modificando o espaço geográfico. Que a prática docente pode fazer com que a criança se perceba no espaço e que suas ações podem transformá-lo, seja para destruir, poluir ou mudar a realidade, transformar, melhorar.

Talvez isso pareça tão distante da realidade da sala de aula, mas, depois de presenciar professores construindo pistas com placas de trânsito e ver a criança aprendendo a ser cidadã, pensamos ser possível repensar a prática docente em Geografia.

Alguns professores trabalham utilizando as diferentes possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para Lopes (2009, p. 168) é importante que o professor possa “adquirir autonomia de utilização do recurso tecnológico e, especialmente, visão crítico-reflexiva em relação ao uso do computador no contexto educacional, ou seja, promover a sua própria familiaridade com a tecnologia e de conhecer a si próprio”.

Para o sujeito I (2014), é importante ser um professor que estuda, lê, pesquisa e busca renovar-se. Nesse “século XXI, com as mudanças rápidas na tecnologia, precisamos tentar acompanhar nossos alunos. Eu procuro utilizar isso ao meu favor para trabalhar Geografia, de maneira lúdica, fazendo a criança entender o que está acontecendo, que mudanças vivemos cada dia em nossa vida” (SUJEITO I, 2014).

Essa professora realiza planejamento para organizar um ambiente onde a criança desenvolva conceitos por meio da inserção no mundo digital, pois esse contexto chama a

atenção das crianças pelas cores, movimentos, sons que mobilizam seu mundo imaginário. Para Bicudo (2014, p. 251):

[...] a formação da criança pode se valer destes potenciais quando os adultos com os quais as crianças se relacionam, sejam familiares ou educadores, acompanham-nas, estando disponível sempre que necessário ao diálogo, a conversa, a troca significativa [...].

A experiência em ambientes digitais mobiliza sentimentos, emoções, sensações, compreensões iniciais que, por meio da reflexão, pode conduzir à compreensão sobre o mundo e sobre si-mesmo-no-mundo. O ambiente digital é dinâmico e, dada a diversidade de linguagens que ele utiliza, pode favorecer experiências múltiplas e compartilháveis.

Isso reflete de forma direta na prática docente, pois o professor é desafiado a trabalhar no mundo digital e para isso precisa estar sempre pesquisando, ampliando seus conhecimentos, visões de mundo, para conseguir dialogar com a criança, compreender esse contexto e conseguir inovar na prática docente.

Para Bicudo (2014, p.253) as interações no mundo-vida são fundamentais no desenvolvimento da criança e que o meio em que vivem “se vê atualmente movimentado por instrumentos tecnológicos, que se põem como brinquedos e que interferem no modo como as crianças se relacionam e acessam as informações e na maneira com que elaboram compreensões sobre si e sobre o mundo”.

Outros professores pesquisam diferentes assuntos com a criança na internet, confeccionam apresentações em PowerPoint. Trabalham também com filmes e documentários para aproximar as realidades de diferentes contextos da Terra ou do Universo.

As transformações exigidas pelo novo espaço cibernético (como, por exemplo, a maneira como pensamos, conhecemos, aprendemos e lidamos com o saber) requerem novos hábitos intelectuais para lidar com novos signos, representações e interações. As novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de se comunicar vêm influenciando a sociedade, exigindo flexibilidade e participação de todos e interdependência (LOPES, 2009, p.166).

Para Lopes (2009, p.172) o professor percebe-se desafiado a trabalhar com outras tecnologias em sua prática docente. “[...] pois está atrelado ao desconhecido, a novos comportamentos, a novas linguagens, a novas racionalidades [...], além de novas possibilidades na prática pedagógica”. Em Geografia, a tecnologia possibilita conhecer lugares diferentes do mundo e do universo sem se deslocar pessoalmente até eles. Conhecer infinitos espaços próximos e distantes, fenômenos naturais, transformações realizadas pelo ser

humano, outras culturas, religiões, maneiras de ser e viver no mundo, acontecimentos, enfim, mudanças no tempo e no espaço.

Para o sujeito C, “Os alunos deveriam observar as imagens e escrever qual problema aquela imagem retratava e o que poderia ser feito para reverter o problema”. Para o sujeito é relevante realizar o registro, por meio do texto, de tudo que foi observado pelos alunos na saída a campo. Em diferentes momentos os professores incentivaram a produção de textos. Isso faz com que se realize o registro das informações, a criação de novas informações e posterior pesquisa sobre espaço geográfico. A produção textual faz com que ocorra maior detalhamento e amplia a alfabetização espacial, ou seja, os alunos precisam aprender a pensar o espaço, por meio da leitura e escrita do mesmo. Não ler apenas mapas ou outras representações cartográficas, mas fazer “a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)”. (CALLAI, 2005, p.228).

Para isso a criança precisa saber reconhecer os lugares, e, por consequência, identificar as paisagens. Isso exige um olhar atento, uma observação criteriosa, descrição detalhada e com olhares diversos, o registro desses olhares e uma análise. A prática do professor ao incentivar a produção de um texto sobre uma saída a campo promove “a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam” (CALLAI, 2005, p. 234):

[...] o que importa é o estabelecimento e o exercício contínuo do diálogo – com os outros (professor, colegas, pessoal da escola, família, pessoas do convívio); com o espaço (que não é apenas o palco, mas também possui vida e movimento, uma vez que atrai, possibilita, é acessível ao externo); com a natureza e com a sociedade, que se interpenetram na produção e geram a configuração do espaço. Essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a educação infantil, e tornar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos. (CALLAI, 2005, p. 236).

Os professores pesquisados apresentam, na sua prática docente, o ser criança e se coloca no lugar desta para encontrar caminhos para ela aprender. Apresentam o processo da ludicidade como marca em sua trajetória. Deixam a criança que existe dentro delas brilhar. Sabem que a criança é um ser que brinca e precisa brincar. Que pode aprender ao brincar. Partem disso para trabalhar diferentes conhecimentos geográficos, como exemplo, citamos o

sujeito I (2014) que fala em transformar papel sulfite em avião e trabalhar os meios de transporte por meio disso. Vibram com o que a criança cria, seja a sala, a escola, rua, cidade, seja a si mesmo por meio de bonecos de pano, papel pardo e outros.

O trabalho realizado por professores de escola integral, mostra que é possível trabalhar com outros professores, pais e demais pessoas da comunidade, considerando seus conhecimentos. Isso pode ser observado em suas falas, que mais destacam o “nós” do que o “eu”. O sujeito C (2014) assim se expressa: “procuramos trabalhar com aulas mobilizadoras para envolver os alunos, e somente depois teorizar com pesquisas e textos. Na escola há quatro salas de 4º ano e uma vez por semana, as professoras se reúnem para planejar atividades para a semana seguinte, juntamente com a coordenadora pedagógica”.

O que vai de encontro a Goulart (2012, p. 12): “As possibilidades de um trabalho significativo estão ligadas a organização de ações envolventes e mobilizadoras do interesse dos alunos, por isso intencionalmente construído para gerar curiosidade em relação aos diferentes contextos”. Seu depoimento é marcado por um processo coletivo que, nas palavras de Fazenda (2003a, p.82), traz a marca de uma atitude interdisciplinar.

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele á troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio de redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas nele envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

Professores de outras escolas falam sobre projetos realizados em parceria para ampliar os conhecimentos geográficos. Para Fazenda (2003, p. 74):

Um projeto coletivo pressupõe a presença de projetos pessoais de vida [...] perceber-se interdisciplinar revela-se também no cuidado e no critério da escolha dos caminhos a serem percorridos na execução de um projeto de trabalho.

A prática docente dos professores pesquisados apresenta a busca por um processo de humanização, ou seja, perceber o outro que está ao seu lado, não pensar somente em si, em seu mundo egoísta. Isso é uma atitude importante na prática em Geografia, perceber o que está acontecendo com os outros e com o mundo. Não olhar apenas para o seu “eu”. Por isso, projetos interdisciplinares são significativos nas escolas. Eles podem partir de professores e irradiar para todo o contexto (FAZENDA, 2003a).

Fazem pesquisa para ensinar, evidenciando a importância da união entre a teoria e a prática. Alguns professores procuram ler livros, tanto didáticos quanto científicos, para ajudar em seu trabalho. Ficou claro que o que realizam é à luz de uma teoria. Observar, conforme assevera Fazenda (2003, p. 62-63), a partir de diferentes:

Óticas vai despertando no investigador o gosto pela dúvida, pela pesquisa, incitando-o a percorrer novos caminhos teóricos para explicitação do real. Essa forma de pesquisa permitirá extrair do cotidiano de práticas bem-sucedidas os fundamentos de novas teorizações” (FAZENDA, 2003, p.62-63).

Para a autora, se aprende a pesquisar, fazendo pesquisa. Que é próprio de uma pesquisa interdisciplinar, a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar as suas potencialidades e competências. (FAZENDA, 2003).

Realizam práticas que possam transformar as paisagens, repensar maneiras de perceber o mundo. Trabalham com outras leituras de paisagem e espaço geográfico. Trazem com grande evidência que não se pode passar de forma despercebida pelos lugares, pelas pessoas. Que é preciso um processo de humanização na relação com a Terra e com os outros seres vivos. Esse terreno queimado, citado pelo sujeito (C, 2014) traz a ideia de um processo desumano na relação homem com o lugar em que vive.

Muitas vezes passamos na frente de terrenos queimados, de paisagens destruídas e olhamos com naturalidade ou nem olhamos. Como se nós não fizessemos parte da Terra, como se ela fosse um elemento estranho. Muitas vezes agimos assim em relação ao nosso semelhante. Na educação podemos repensar isso com a criança, no trabalho em Geografia. (SUJEITO C, 2014).

Em essência, os depoimentos mostram a prática docente em Geografia sob a ótica da fenomenologia, linguagem simbólica e a interdisciplinaridade.

No que se refere a interdisciplinaridade, algumas práticas demonstraram a importância de repensar a excessiva linearização e fragmentação do conhecimento geográfico. Isso significa que precisa ser trabalhada sob uma dimensão local/global, “eu-mundo” sempre em relações, evitando compartimentar o espaço geográfico, pois nenhum lugar se explica por si mesmo. Além disso, precisa envolver a integração de pessoas e conhecimentos por meio da interdisciplinaridade. Podem ser citados aqui os projetos interdisciplinares, as aulas mobilizadoras e outros.

Já para a Fenomenologia, as práticas fazem com que a criança viva no e com o mundo, por meio dos sentidos. Declaram que a prática docente precisa ter claro que a Geografia está em tudo, pois vivemos na Terra e estamos ligados a ela por meio dos sentidos. Que não é algo

desconectado e fora da realidade. Que tudo sempre está relacionado com algum contexto (lugar, paisagem, espaço geográfico) seja real ou imaginário. Destacam-se metodologias com música, poesia, teatro, textualizações, saídas a campo e outras.

Por meio do simbólico, as práticas podem contribuir para diferentes interpretações sobre o espaço geográfico e toda a sua simbologia. Ou seja, permite leituras e escritas de visões do mundo em que vivemos. Destacam-se as práticas realizadas com bonecos, jogos, pipas, desenhos, mapas, maquetes e outros.

Assim, a contribuição dessa tese é perceber a possibilidade de desenvolver uma prática em Geografia por meio do olhar da interdisciplinaridade, fenomenologia e linguagem simbólica. A prática docente precisa viajar e conhecer o mundo, mesmo que seja apenas no imaginário da criança e do professor. Ser mais livre e ter a experiência da “pipa” que ao encontrar com a flor tem muito a contar sobre o que viveu em suas aventuras, levada pelo vento e alegria em conhecer mais sobre o mundo.

Que a criança possa fazer uma pipa e desenhar nela um lindo sorriso, buscando seus espaços e o sentido do valor geográfico. Uma Geografia com sentido perceptivo, que desabroche do mundo-vida e dele tire situações motivacionais, desenhada como pipas coloridas e criativas que se movem no ar da vida, em diferentes espacialidades.

## REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. *Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião*. Organização e tradução Miguel Ahoud e Marina Massini. Bauru, SP: EDUSP, 2004.

ALMEIDA R. D. de. *Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1994.

ALVES, Rubem. *A pipa e a flor*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=A+PIPA+E+A+FLOR>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

AMARAL, E.; ANTONIO, S.; PATROCINIO, M. *Novo manual nova cultural: redação, gramática, literatura, interpretação de texto*. São Paulo: Edição Integral, 1996.

ANTOLÍ, V. B. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V.. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BICUDO, M. A. V. *Ciberespaço: possibilidades que se abrem ao mundo da educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12449&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

BRASIL.. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Retificada em 18 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia, primeiro e segundo ciclo*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p.166.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte: ensino de primeira à quarta série*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997, 130p.

BORGES, M. Como formar crianças alegres e sabidas na base da fantasia. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 67, p.32-38, jun. 1993.

CALLAI, H. A geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou aprende-se geografia nas séries iniciais. In: TONINI, I. M. *O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 maio 2012.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, H. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In:

CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CAMACHO, R. S. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. *Revista Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 3-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: uma introdução a uma filosofia da cultura humana*. Trad. Tomas Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CASSIRER, E. *Linguagem, mito e religião*. Portugal, Rés, [s.d.], p. 59. 11

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. *Ensino de geografia: práticas e textualizações*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTROGIOVANNI, A.C. *Da geografia que ainda é feita a uma nova visão da ciência geográfica: também se alfabetiza em e com a geografia*. 1995. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1995.

CHEVALLIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COSTELLA, R. Z. *A alfabetização cartográfica interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a interação do educando no contexto sócio-ambiental*. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

COSTELLA, R. Z. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, C.;

LINDAU, H.; PIRES, C.; REGO, N. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

CRITELLI, Dulce Mára. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DARDEL, É. *Le homme et la terre-nature de la réalité géographique*. Paris: Ed. CTHS, 1990. (Primeira edição francesa, PUF, Paris, 1952).

DARDEL, É. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia?* Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 9. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DUARTE, M. de B. *Leituras do lugar-mundo-vivido e do lugar-território a partir da intersubjetividade*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A academia vai à escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FAZENDA, I. C. A.. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A.. *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

FAZENDA, I. C. A.. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998. (Coleção Realidade Educacional; 4).

FAZENDA, I. C. A.. *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas: Editora ULBRA, 1991.

FAZENDA, I. C. A.. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, I. C. A.. *Interdisciplinaridade: história teoria e pesquisa*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003a.

FAZENDA, I. C. A.. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003b.

FAZENDA, I. C. A.. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, I. C. A.. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. Rio Claro: UNESP, v.1, n.1, p. 109-119, ago. 1997.

GOULART, L. B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar geografia? *Percurso*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8-19, jul./dez. 2012.

HAMMES, Care Cristiane. Experiência interdisciplinar através de projeto de trabalho no contexto da escola – saberes construídos pelos professores. 2007. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da UNISINOS/RS

HOLZER, W. A geografia fenomenológica de Eric Dardel. In: DARDEL, É. *O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 2007.

HUSSERL, M. *Investigações lógicas: sexta investigação*. Trad. Zeliko Loparic e Andréia. M. A. de C. Loparic. São Paulo: abr. 1975. (Coleção Os Pensadores).

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAERCHER, N. A. Das coisas sem rosa uma delas é o pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I. M. et al. (Orgs.) *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

LENOIR, Y.. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.1, n.1, dez./jul. 2005/2006.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas. *Polifonia*. Cuiabá, n.17, p. 165-174, 2009. ISSN 0104-687x

MARQUES, V. M. *Alfabetização geográfica: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. B. (Org.). *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. *Conversas*: 1948. Tradução de: Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, M. R. O simbólico em Cassirer. *Ideação*, Feira de Santana, n.5, p. 75-85, jan./jun. 2000.

NOGUEIRA, A. R. B. Uma interpretação fenomenológica na geografia. In: GALENO, A.; SILVA, A. A. D. da (Orgs.). *Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NOVAES, Ínia Franco. *A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2005.

NUNES, C. C. N.; PINTO, V. P. dos S. Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo. *EDT: Educação Temática Digital*, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 204-220, 2010.

OLIVEIRA, L. de. *Eric Dardel, “L’Homme et la Terre”*. Rio Claro: UNESP, 2008. Fotocópia. Resenha da obra: Grupo de Pesquisa em Análise e Planejamento Territorial (GPAPT).

PALMADE, Guy. *Interdisciplinarietà e Ideologias*. Espanha/Madrid: Narcea, S, A de Ediciones, 1979.

PAZ, O. *El arco e la lira*. 3. ed. México: Fundo de Cultura Econômica, 1972.

PAGANELLI, T. I. A construção do espaço geográfico na criança. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 23, v.1, n.2, p.149-162, jan./jun. 1987. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32&Itemid=26](http://www.agb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=26)>. Acesso em: 2 jan. 2013.

PINHEIRO. A.C. F. *A trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil: 1972-2000*. 2003. 258 f. Tese (Doutorado em Geociências)– Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINHEIRO. A.C. F.. (Org.). *O ensino de geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Goiânia: Vieira, 2005. 283 p.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinarietà: aproximações e fazeres. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 23, v.1, n.14, p. 100-124, jan./jul. 1999. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32&Itemid=26](http://www.agb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=26)>. Acesso em: 2 jan. 2013.

REGO, N. et al. *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Porto, Portugal: Rés, 1983.

RIOS, R. B.; SOUZA, D. da C. de; PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de. A cartografia no/do fazer pedagógico: saberes e práticas no espaço escolar. *Revista Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, RS, v. 16, n.1, p. 133-134, jan./jun. 2012.

ROJAS, J. *A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte e magia de ser professor*. Campo Grande, MS: UFMS, 1998.

ROJAS, J. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.

ROJAS, J. *Livro de pano: momentos de ludicidade construtiva nas práticas pedagógicas portuguesas*. Aveiro: Universidade, 2004. 1 CD-ROM.

ROJAS, J. A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da Fenomenologia. In: ROJAS, J.; MELLO, L. S. *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2002.

SILVA, G. R. da. *O ensino de geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo*. 2010. Tese (Doutorado em Geografia)- Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, P. O. *Como a poesia está sendo trabalhada em sala de aula*. 2012. Disponível em: <[hermes.ucs.br/cchc/dele/esp](http://hermes.ucs.br/cchc/dele/esp)>. Acesso: 20 ago. 2012.

SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

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

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

TONINI, I. M. et al. (Orgs.) *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

VARELLA, Ana Maria Ramos Sanches. *A comunicação interdisciplinar na educação*. São Paulo: Escuta, 2012.

VIEIRA, j. R. *O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 1997. 191 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997

## ANEXO 1

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, produzidas no Brasil no período 1982-2003. (continua).

Ano	Autor	Título	Nível	Orientador(a)	Universidade/ Programa	Classificação
1982	PAGANELLI, T.I.	Para a construção do espaço geográfico na criança	M	BRAZIL C. N.V.	IESA-FGV/Educação	FC
1982	CECCHET, J.M.	Iniciação cognitiva do mapa	M	OLIVEIRA, L. de	UNESP/Geografia	RE
1989	MEDEIROS, L. das G. M.	A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira a quarta séries do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984	M	MASETTO, M.T.	PUC-SP/Educação	LD
1990	GEBRAN, R.A.	Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo... - o ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau (Assis-SP)	M	ARAGÃO, R. M.R.	UNICAMP/Educação	PDE
1990	MACHADO, M.B.P.	O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais: em busca de novos caminhos	M	LOURO, G.L.	UFRS/Educação	FC
1990	OLIVEIRA, E. M. de C.	Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau – relato de experiência	M	CAPELETTI, I.	PUC/Educação	FC
1992	CHAGAS, M.de F.	O programa de Estudos Sociais (Geografia e História) de Minas Gerais - SEE/1986	M	BASTOS, L. da R.	UFRJ/Educação	CP
1992	CORREA F.M.	A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do primeiro grau	M	MARTINS, I.de A.	UFAM/Educação	LD
1994	ALMEIDA, R.D.	Proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos	D	MELCHIOR, J.C.de	USP/Educação	RE
1996	RUFFINO, S.M.V.C.	Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de	D	SIMIELLI, M. E. R.	USP/Geografia	RE

Ano	Autor	Título	Nível	Orientador(a)	Universidade/ Programa	Classificação
-----	-------	--------	-------	---------------	---------------------------	---------------

1996	AGUIAR, V.R.B.de	Atlas geográfico escolar	D	OLIVEIRA, L. de	UNESP/ Geografia	RE
1997	BOMFIM, B.B.R.	Uma proposta metodológica para o ensino da Climatologia no 1º grau	M	CONTI, J. B.	USP/Geografia	FC
1997	SCHROTER, L.C.F.	Dando nomes aos bois: uma proposta de inserção da Geografia nas séries iniciais do 1º grau a partir do estudo do meio	M	SCHIBE, L.	UFSC/ Educação	CM
1997	LOPEZ, P.M.	O projeto Bananal: caminhos para leituras críticas da realidade	M	TOLEDO, G. S. de	USP/Geografia	PDE
1998	MORAES, C.M.M.	Ecos (?) em “redes de comunicação” da disciplina Geografia	M	BRAGA, R. B.	UFMG/ Educação	LD
1998	SILVA, M.A.B. da	A cartografia e o ensino de Geografia na escola fundamental: um estudo de caso	M	LE SANN, J. G.	UFMG/ Geografia	PDE
1998	NASCIMENTO, M. J. F.	Questões cruciais da escola básica: democracia, ensino de qualidade, cidadania. Panorama educacional da rede Pública do Município de Caruaru - PE	M	SILVA, R. C.	UMP/Educação	PDE
1998	POLONI, D. A.R.	A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos	D	SILVA, A.C. de	USP/Geografia	CP
1999	SILVA, A.M.R.	Dos Estudos Sociais da 4ª série à Geografia da 5ª série: polemizando sobre descontinuidades a partir da vivência de ensinar à vivência de ensinar a ensinar	M	GOUVEIA, M. S. F.	UNICAMP/ Geociências	PDE
1999	FONSECA, R. A.	Formas de percepção espacial por crianças cegas da 1ª série do ensino fundamental	M	LE SANN, J. . G.	UFMG/ Geografia	RE

(continua).

Ano	Autor	Título	Nível	Orientador(a)	Universidade/ Programa	Classificação
-----	-------	--------	-------	---------------	---------------------------	---------------

2000	FERREIRA, P.R.	O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica do ensino	M	MORAES, M. C. M. de	UFSC/ Educação	CM
2000	MARIN, F. A. D.G.	O ensino de Geografia fundamentado na teoria da aprendizagem significativa ausubeliana: relato de intervenção com alunos do 2º ciclo	D	PONTES NETO, J. A. da S.	UNESP/ Educação	CM
2000	SOARES JÚNIOR, F. C.	Ensino-aprendizagem do conceito de lugar geográfico no ensino fundamental	D	FERREIRA, A.M.S.	UFRN/ Educação	FC
2000	TORRES, E.C.	Educação ambiental: da contextualização à aplicabilidade na pré-escola	M	PASSOS, M. M. dos	UNESP/ Geografia	PDE
2000	TEDESCO, E. L. S.	Representação do espaço em crianças, jovens e adultos: um estudo de caso Cáceres-MT	M	RODRÍGUEZ, J. A.	UFMT/ Educação	RE
2001	MARQUES, L. A. de S.	A cultura italiana e o ensino de história e geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	D	ANDREOLA, B. A.	UFRS/ Educação	ME
2001	STRAFORINI, R.	Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade-mundo	M	FILHO, A P.	UNICAMP/ Geociências	ME
2001	COSTELLA, R. Z.	A alfabetização cartográfica interdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e a interação do educando no contexto socioambiental	M	REGO, N.	UFRS/ Geografia	RE
2001	KOBAYASHI, M. M. S.	Uma contribuição para o ensino de Geografia: estudos dos últimos Programas curriculares de 1º grau para o estado de São Paulo	M	MARANGONI, A. M. M. C.	USP/Geografia	CP

(continua).

Ano	Autor	Título	Nível	Orientador(a)	Universidade/ Programa	Classificação
-----	-------	--------	-------	---------------	------------------------	---------------

2001	MORAES, L. B. de	Goiânia em mapas: a cidade e sua representação no ensino de Geografia	M	CAVALCAN TI, L. de S.	UFG/Geografia	RE
2001	SANTOS, C. M. dos	A cartografia no ensino fundamental: construindo a percepção do espaço, a partir da vivência do aluno	M	ARAÚJO, J. L. L.	UFP/Educação	RE
2002	MOTA, R. M. T.	As concepções de espaço geográfico do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental – Montes Claros/MG-2001-2002	M	VLACH, V. R. F.	UFU/Geografia	FD
2002	AIGNER, C. H. O.	Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular	M	REGO, N.	UFRS/Geografia	ECC
2003	AMORIM, A. N. de C.	Um atlas escolar municipal interativo como recurso pedagógico no 2º ciclo do ensino fundamental: Estudo de caso do Atlas Escolar de Brumadinho	M	LESANN, J. G.	UFMG/Geografia	RE
2003	HISSA, M. M. R.	A prática e a formação de professores: a geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	M	LESANN, J. G.	UFMG/Geociências	FPD
2003	MOTA, A da P. F.	O lúdico e o ensino da geografia no 1º ciclo do ensino fundamental no município de Montes Claros	M	VLACH, V. R. F.	UFU/Geografia	FC
2003	SÁ, C. H. R. de	O Bairro e a Cidade: o ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental	M	CAVALCAN TI, L. de S.	UFG/Geografia	DTM
2003	DOCKHORN, S. G. C.	A geografia como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar na escola ciclada e numa turma em processo de alfabetização	M	REGO, N.	UFRS/Geografia	FC
2003	FAE, M.	A contribuição do ensino de Geografia para a prática da educação ambiental nas 1ª e 2ª do ensino fundamental	M	BUSS, M. D.	UFSC/Geografia	EA

(continua).

Ano	Autor	Título	Nível	Orientador(a)	Universidade/Programa	Classificação
-----	-------	--------	-------	---------------	-----------------------	---------------

2003	FAZZINI, M. I. M.	O desenvolvimento da representação do espaço e o ensino de Geografia: estudo de caso na escola pública de Itupeva	M	FRANCESCO NI, L.	USP/Geografia	RE
2003	LIMA, M. de L.	Sensibilização ambiental no processo educativo: o tema dos resíduos urbanos no Programa Curricular de 1ª Série do ensino fundamental	M	PASSINI, E. Y.	UEM/Geografia	EA
2003	MARINHO, G. C.	Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso de Geografia	M	POLICARPO JÚNIOR, J.	UFPE/Educação	CP
2003	MARTINÉZ, R.	Geografia e meio ambiente: uma análise do pensamento geográfico da problemática ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais	M	FELIX, S. A.	UNESP/Educação	EA
2003	PORTO, I. M. R.	Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: construindo conhecimentos em Geografia	M	CASTRO, C. A.	UFM/Educação	PDE
2003	RODRIGUES, M. M. da S.	A Geografia no 2º ciclo do ensino fundamental: uma reflexão crítica sobre as orientações oficiais e os Atlas Escolares Municipais Interativos como mediadores do ensino por competência	M	LESANN, J. G.	UFMG/Geografia	RE
2003	SOBARZO, L. C. D.	Educação ambiental, lugar e imaginário social: um repensar para o ensino de Geografia	M	LEAL, A. C.	UNESP/Geografia	EA
2003	VESTENA, C. L. B.	Sensibilização ambiental: um diagnóstico na Bacia Hidrográfica do rio Belém	M	MURATONI, A. M.	UFPR/Geografia	EA

Fonte: PINHEIRO, A.C. (2003); Banco de Dados CAPES/2005. Disponível em: <<http://www.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2005. Organizado por: NOVAES, I. F. (2005).



