

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor Andre Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - revoluções



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão geral

Paulo Maretti

Capa

Simone Rocha da Conceição

Projeto gráfico

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - revoluções



GOIÂNIA, GO | 2021

© Autoras e autores – 2021

Organizadores

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Filipe Reis – CRB 1/3388)

M935 Movimentos para ensinar geografia – revoluções / Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] (Org.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.

240 p. : il. – (Movimentos, v. 5).

ISBN: 978-65-89324-19-5 (papel)

ISBN: 978-65-89324-16-4 (e-book)

1. Geografia - Ensino. 2. Geografia escolar. 3. Aprendizagem de Geografia. 4. Representações sociais do espaço. 5. Imagens no ensino de geografia. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Série.

CDU: 37::91



Pelos labirintos da docência com as crianças e a geografia¹

Through the teaching mazes with children and geography

**Denise Wildner Theves;
Nestor André Kaercher**

Resumo

O texto apresenta recortes da pesquisa qualitativa em que, a partir da inserção no *locus* da pesquisa como professora da turma e pesquisadora, foi analisado o alcance das propostas didáticas implementadas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Estudos Geográficos e Históricos, buscando explicitar as concepções epistemológicas constituídas na interação com os alunos. A turma integrava uma escola comunitária em Lajeado (RS) e o trabalho foi desenvolvido a partir de áreas do conhecimento. Os pressupostos teóricos que deram sustentação ao estudo advém dos estudos de Vigostki, Prestes, Lopes, Karcher, Tonini, Rego e Cavalcanti. Com a pesquisa, reelaboraram-se as concepções e os modos de ensinar com a Geografia e as crianças.

Palavras-chave: Docência. Anos Iniciais. Crianças. Geografia.

Abstract

The text present sexcerpts from the qualitative research in which, from the insertion in the locus of the research as teacher of the class and researcher, the scope of the didactic proposal simply dwith a 5th grade class of elementary school was analyzed, in the Geographical and Historical Studies classes, seeking to clarify the epistemological conceptions constituted in the inte-

1 Este texto apresenta recortes da Tese de Doutorado intitulada *Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos*. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

reaction with the students. The class, was part of a community school in Lajeado (RS) and work developed from areas of knowledge. The theoretical assumptions that supported the study, come from the studies of Vigostki, Prestes, Lopes, Karcher, Tonini, Rego and Cavalcanti. The research re-elaborated the conceptions and the way of teaching with Geography and children.

Keywords: Teaching. Initial years. Children. Geography.

Caminhos e passagens nos labirintos da docência

As crianças e a Geografia movimentam meu ser-fazer de professora e me conduzem pelos caminhos labirínticos da docência. Docência que depende sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano (ARROYO, 2002), na qual

não há caminho certo para a docência, menos ainda para “descobrir-se” docente, sentir-se docente. É uma construção única, pessoal, mas que não é feita sozinha. É construção permanente, sempre inconclusa. Qualquer professor, se humilde e curioso, vai perceber que a caminhada se faz na parceria com suas práticas, desde que sejam reflexivas. O pensamento do professor tem que ser ‘reflexivo’. Não se tem um fim ou uma resposta certa/única, mas quando escrevemos e/ou dizemos nossas ações e crenças, expomos a outros olhares que podem nos dar novas pistas de ação (KAERCHER e TONINI, 2017, p. 260).

Tomada por pensamentos “reflexivos”, as dúvidas, os desafios, as ações, as crenças e sobretudo as crianças movimentaram reflexões e questionamentos que reverberaram em pesquisas sobre a docência com as crianças e a Geografia escolar (THEVES, 2009; 2018).

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

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

Apoiada nessa perspectiva, na investigação desenvolvida durante o doutorado² (2018), meu objeto de pesquisa foram as geografias que as crianças constroem através da sua espacialidade e como as propostas didáticas desenvolvidas com elas nas aulas de Geografia podem desafiar esses conhecimentos e alavancar outros na busca por ler e compreender o espaço geográfico! Ao mesmo tempo, sendo professora dessas crianças, também (geo)grafo minha docência, buscando compreender o que elas me ensinam, afinal me constituo sujeito da experiência tal como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2016, p. 25).

Nesse movimento de encontro, afetos, marcas, efeitos e abertura aos saberes que são constituídos na experiência, o caminho metodológico da pesquisa qualitativa teve como participantes os alunos da quinta série³ “B”, na qual eu era a professora do componente curricular de Estudos Geográficos e Históricos, no Colégio Evangélico Alberto Torres (Ceat), localizado no bairro Centro, em Lajeado, Rio Grande do Sul, conforme indicado nos mapas da Figura 1.

A escola (Ceat) é comunitária, integra a Rede Sinodal de Educação, órgão responsável, na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), pelo setor educacional escolar, prestando serviço às escolas vinculadas com comunidades ou paróquias evangélicas, advindo desse fato sua caracterização como “escola comunitária” (Ceat, 2020). A escola é mantida pela Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (Isaec) e seu espaço está representado na Figura 2.

2 A pesquisa em sua íntegra compõe a Tese de Doutorado intitulada: “Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

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

Figura 1 – Zoom em Lajeado (RS)

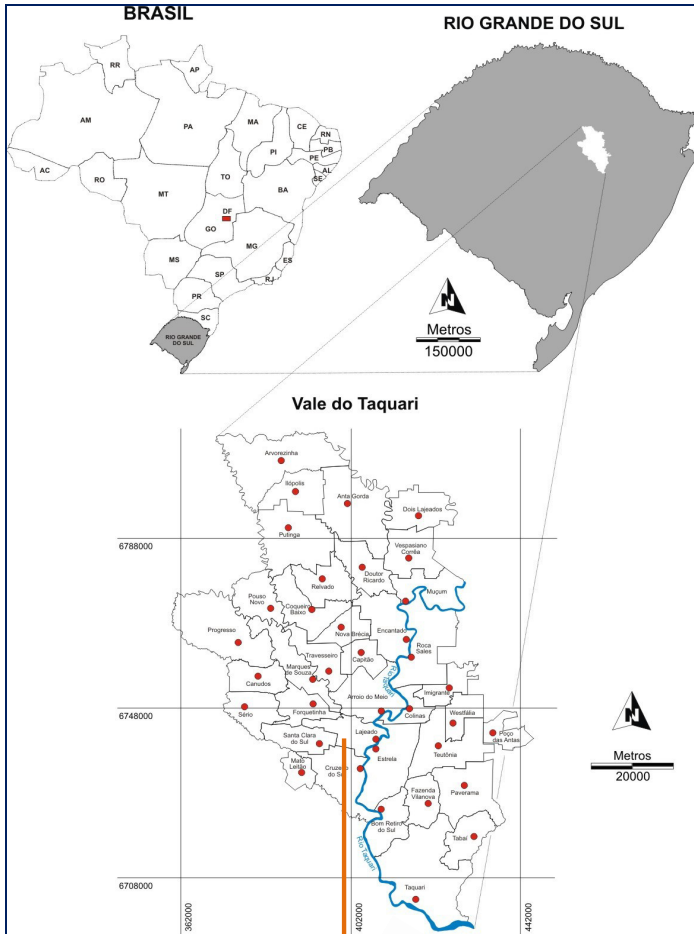


Figura 2 – Grafando o espaço ocupado pela escola com a imagem de satélite de Lajeado
Fonte: Cidade-Brasil, 2017.



Fonte: Eckardt, 2005.

As aulas aconteceram em dois encontros semanais, de dois períodos⁴ cada um. De acordo com o plano de trabalho da professora, elaborado a partir do plano de estudos da série, o tema geral de trabalho para o referido componente curricular nessa série era o Estado do Rio Grande do Sul, considerando os aspectos físico-naturais que constituíram as paisagens em diferentes tempos da natureza e a ocupação das suas terras pelos diferentes grupos ao longo do tempo histórico. Nessa perspectiva, busquei formas para que os alunos pudessem compreender as relações entre a natureza e os diferentes grupos na transformação e construção do espaço rio-grandense ao longo do tempo. Sabe-se que, no trabalho com uma temática dessa complexidade, há um risco muito grande de apenas transmitir informações a fim de contemplar o que propõe o plano de estudos.

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

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

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

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

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

Metodologicamente, optei por desenvolver uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), o que se justificou não apenas por esta ser uma tese que se volta à questão do ensino e da aprendizagem de Geografia, mas por compreender a Geografia como muito mais do que um campo de conhecimento que estuda o espaço e suas relações. Assim, tomou-se a Geografia como componente humano, cujo aprendizado pode e deve colaborar para a emancipação dos alunos ao partir da exploração da espacialidade que esses sujeitos desenvolvem desde seus espaços cotidianos e deles mesmos em relação a esses espaços.

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

A pesquisa desenvolvida preconizou a ação porque, ao interagir com os alunos, considerou-os, além de sujeitos, protagonistas; sobretudo, eles me (re) educaram com suas ações, hipóteses, perguntas, reações, comentários e produções. A turma me reconfigurou como ser da e na docência com a Geografia. Tomei este por princípio: “É necessário compreender a si mesmo para compreender os outros” (MORIN, 2015, p. 39).

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

Nesse contexto, foi realizada a pesquisa de campo, que aconteceu ao longo do período letivo escolar do ano de 2016. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante no desenvolvimento das propostas didáticas, interação em um blog e atividades gráficas e escritas realizadas pelos alunos. Os registros das observações e dos diálogos das crianças foram feitos por meio de fotografias, anotações no diário de campo, além das produções gráficas (mapas vivenciais, desenhos, mapas e maquetes) e outras atividades realizadas pelos alunos durante as aulas. Além disso, procedeu-se à documentação das produções das crianças em um portfólio⁵ organizado com

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

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

As experiências (LARROSA, 2016) foram narradas e apresentadas, em forma de diário na pesquisa desenvolvida e as reflexões advindas dela. Nessa narrativa, a seleção dos comentários orais e dos trabalhos das crianças foi feita por meio da análise daquelas que mais se adequavam à perspectiva de reflexão indicada pelos objetivos da pesquisa proposta. Então, na constituição do ser-fazer do meu ofício de professora, na busca de mim mesma como docente, mediante a interação com as crianças e as propostas didáticas de Geografia, busquei pistas de como a 5ª série “B” do Ceat interage, aprende e me ensina.

Na sequência deste texto, apresento os principais pressupostos teóricos que deram sustentação ao estudo.

Teorias vivificadas na docência com as crianças

Os processos que movimentam o ensinar e o aprender que sustentaram a pesquisa foram trazidos pelo psicólogo soviético Lev Semionowitch Vigotski (1896-1934), nascido em Orsha, mas que considerava Gomel sua cidade natal, pelo fato de ter se mudado para esta cidade quando era bebê (JEREBSOV, 2014). Os trabalhos do autor pautavam-se na demonstração do caráter histórico e social da mente humana e as possibilidades de contribuir no seu desenvolvimento. Dos estudos do pensador, utilizei seus tradutores contemporâneos, especialmente Zoia Prestes (2010, 2012).

De Vigotski, meu interesse voltou-se para a teoria histórico-cultural. Embora essa teoria não tenha sido assim nomeada por ele (graças a isso, tal expressão não é encontrada em suas obras), o termo é preciso para revelar suas concepções. E sobre o autor falo através de Prestes (2014, p. 5): Apesar do tempo, sua obra continua atual e fundamenta pesquisas em diversos campos do conhecimento”.

O ser humano aprende durante toda a sua vida e o desenvolvimento humano refere-se a mudanças que ocorrem nas pessoas desde o nascimento até sua morte. Se a aprendizagem transforma as possibilidades de desenvolvimento por meio do conhecimento, na escola assumem-se (ou deveria?) o compromisso e a função pedagógica da apropriação dos conhecimentos formais socialmente constituídos, oportunizando novas formas de pensamento e a ampliação das experiências humanas.

Toda a atividade humana também tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, originando as atividades de gênero de comportamento criador ou combinatório (VIGOTSKI, 2009, p. 14-15). Para o pesquisador, na

psicologia, essa atividade criadora é denominada “imaginação” ou “fantasia”, ao que Vigotski (2009, p. 14) destaca:

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

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

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

Levando em consideração esse aspecto, cria-se a partir daquilo que se experiencia na escola, nas aulas. Assim, a sala de aula e a turma são contextos dinâmicos de aprendizagem, mediante propostas didáticas que estimulam a participação, a criação, o diálogo, as trocas entre os alunos e a professora.

Ainda tratando do comportamento criador que acompanha os seres humanos, Vigotski (2009, p. 22) apresenta aspectos essenciais aos quais está subordinada a imaginação: “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as constituições da fantasia⁶”,

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

Guiada por esses pressupostos, destaca-se que os processos de aprendizagem são múltiplos, assim há diferentes formas de aprender. Nesse sentido, por meio da imaginação, o professor cria propostas didáticas como possibilidades de ampliar o repertório de conhecimentos das crianças a partir de mundos que são narrados, descritos e “vivididos” nas aulas de Geografia.

Salienta-se que, nas diversas formas de criação, são necessários os processos materiais e psicológicos essenciais ao seu desenvolvimento, sendo que

6 Destaco que Vigotski faz uso dos termos imaginação e fantasia como sinônimos.

este é de natureza social, em que a condição histórica do processo de humanização tem destaque; afinal,

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

Pode-se realçar, pois, a importância do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, numa interação coletiva com os outros, por meio do estímulo e da orientação às ações que viabilizam e potencializam a criação de novas aprendizagens em que se destaca que o papel do professor é fundamental como articulador e aquele que acompanha o percurso com seus alunos.

À guisa destas perspectivas, enfatiza-se a importância da Geografia escolar, pois a humanização e a produção do espaço geográfico são indissociáveis e, “se o espaço geográfico é produzido e produz história, constitui também o humano” (LOPES, 2013, p. 130). Assim,

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

Se detenho-me nisso, faço-o com a intenção de inserir nessas considerações as crianças em suas interações com o espaço vivido, afinal elas “são e estão no mundo” (LOPES, 2009, p. 124), o que evidencia a necessidade de levar em consideração suas condições histórico-geográficas.

Quando afirmo isso, não estou me filiando às teorias deterministas sistematizadas por Friedrich Ratzel, geógrafo alemão, segundo as quais o desenvolvimento e o progresso de um grupo de pessoas poderiam ser explicados pelas interferências do ambiente, por meio de melhores ou piores formas de acesso aos recursos. Quero, pelo contrário, destacar ação, criação e transformação constantes do espaço através das experiências humanas que se entrecruzam e constituem o desenvolvimento dos seres e, por que não dizer, a sobrevivência, nas quais também inserem-se as crianças. O espaço é reconhecido como “produto de inter-relações [...] constituído através de relações, desde a imensidão do global, até o intimamente pequeno” (MASSEY, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, as crianças nascem num espaço geográfico existente, onde atuaram e atuam diferentes gerações, com o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie (ontogênese), modificando-se de acordo com a cultura e a sociedade (sociogênese). Além disso, nesse processo, cada fenômeno

do desenvolvimento tem sua singularidade (microgênese), constituindo experiências únicas e singulares a partir do contexto coletivo (LOPES, 2009).

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

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

Ler a paisagem, ler o mundo da vida, pensar a existência, interagir com os outros, com as coisas do/no mundo são desafios e compromissos da escola e do ensino de Geografia. Ensino que ultrapassa o “passar” conteúdos fragmentados através da mera transmissão de informações isoladas e assume a “Educação geográfica” (REGO, 2011, p. 9). Esta é uma “Geografia educadora” (REGO, 2011, p. 9) e convoca os professores para o seu engajamento e convida a criar, afinal

necessita da criação de práticas que transformem temas da vida em veículos para a compreensão do mundo. Um mundo compreendido não apenas como conjunto de objetos, mas como obra de criadores. A compreensão sobre os criadores tornando-se parte inseparável da compreensão sobre a construção da obra – eis o propósito mais fundamental da criação de novas práticas em direção a uma geografia educadora (REGO, 2011, p. 9).

Nesse propósito, novas práticas com a Geografia escolar podem ser criadas; outras, recriadas. Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas, aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, quem sabe, colocadas em prática.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com esses pressupostos, destaco trechos que expõem uma das narrativas que compuseram a pesquisa desenvolvida com os alunos da 5ª série “B”. Nesta, as experiências e as reflexões foram apresentadas em forma de diário, no qual foram registrados comentários orais e escritos, trabalhos das crianças e fotografias, que tiveram o propósito de apresentar evidências das ações, reações, expressões, sentimentos e, sobretudo, a autoria das crianças durante as propostas didáticas com a Geografia.

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

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

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

O burburinho das crianças me provocou a escutar mais, por alguns instantes minha entrega a essa escuta deixou-as livres para expressarem seus sentimentos. A escuta constitui-se em um princípio permanente na docência, pois com ela me educo professora na busca por momentos de escuta interessada e atenta ao que os alunos têm a dizer. Nas conversas que elas estabelecem entre si, há muito para aprender, há muito com que se emocionar. Penso que a emoção me motiva a ser professora. Penso que a emoção me move a ser uma boa professora.

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

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

Aproximei-me de um grupo de alunos e escutei⁷ a seguinte conversa⁸ :

7 A transcrição das falas das crianças, apresentação das fotos e dos trabalhos realizados foi autorizada pelos pais/responsáveis dos alunos da 5ª série “B”, a partir da apresentação da pesquisa em reunião e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

8 Os diálogos das crianças são transcritos da forma como foram ditos por elas e, para diferenciá-los das citações, foram inseridos em caixas de texto com fundo preenchido e com a inserção de um clipe

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

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

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

Leonardo C. – Ia ter muita sombra.

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

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

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

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

Alexandre – Sem Sol nós não viveríamos, né, profe.?

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

Figura 3 – Quando estou cansado ou eu quero ter ideias, eu sento aqui.
Por isso eu gosto muito desse lugar



Fonte: diário de campo, 2016.

O que escutei e observei das crianças nesse momento evidenciou o que Vigotski nomeava por “conceitos espontâneos” ou “conceitos cotidianos” (DER VEER e VALSINER, 2006, p. 295), constituídos pelas crianças no

na extremidade superior direita da caixa de texto.

contato com os adultos, fora do contexto escolar, através de situações em que não há intenção explícita de ensinar; mas, mesmo sendo espontâneos, não foram simplesmente inventados pelas crianças.

Figura 4 – Aqui nesse lugar eu vejo o mundo de outro ângulo



Fonte: diário de campo, 2016.

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

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

A atividade proposta pela aula de Geografia oportuniza interações para além dela mesma. Ou seria essa uma oportunidade de viver esse espaço de outra forma? Estudar fora da sala de aula apresenta-se como uma possibilidade que permite diferentes oportunidades para ver o mesmo de outras formas, além de ser um momento em que, como professora, posso

observar as formas segundo as quais os alunos transitam e através das quais agem no espaço.

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

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

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

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

Ao se propor a pesquisa de imagens, abriu-se mais uma oportunidade para os alunos ampliarem seus conhecimentos sobre a configuração de diferentes paisagens e, ao mesmo tempo, utilizarem diferentes fontes para essa consulta.

Percebi que as crianças se empolgaram com a atividade proposta como tema de casa. As razões dessa empolgação podem ser associadas ao sentido dado à tarefa, afinal continuavam refletindo sobre o que estava sendo proposto nas aulas e, por outro lado, tinham liberdade de procurar mais situações, utilizando diferentes recursos. Concluo que o tema de casa pode ser algo mais que apenas uma tarefa a cumprir; para isso, precisa estar inserido nas atividades das aulas e provocar as crianças a buscarem mais. Nesse sentido, a busca pelas imagens pode ser uma provocação para observar e enxergar além do que já se viu; e o tema de casa, um desafio cognitivo e não uma atividade burocrática.

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

Dado o interesse da turma na atividade de saída de campo pelo pátio da escola, propus, em outro momento, que cada um localizasse o lugar do pátio que escolheu para indicar sua localização na quadra da escola. Entreguei cópias de uma planta (mapa) da quadra da escola para cada aluno; utilizando-a, eles identificaram os diferentes locais que avistaram do pátio. Depois, propus à turma marcar na planta a localização do lugar especial que cada um tinha escolhido, utilizando um símbolo para localizá-lo na representação do espaço

da escola. Nesse momento, constatei que várias crianças demonstravam dúvidas ao identificar com precisão a localização na planta e que ir até mais próximo do pátio, saindo da sala de aula, poderia ser uma forma de visualizarem o lugar “concretamente” para depois transpor essa localização ao mapa.

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

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

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

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

A fotografia da Figura 5 registrou um desses momentos. Enquanto alguns se deslocavam para “ver de um lugar mais alto na escada”, outros indicavam aos colegas a localização do lugar escolhido.

Figura 5 – Na escada, podemos ver “o longe mais perto”



Fonte: arquivo pessoal, 2016.

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

Ao retornarmos para a sala de aula, em conversa sobre a atividade, os alunos perceberam a necessidade da legenda como uma parte importante que possibilita a leitura do mapa por outras pessoas. Desse momento, destaquei a conversa de um grupo de crianças, que também foi compartilhada com colegas da turma:

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

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

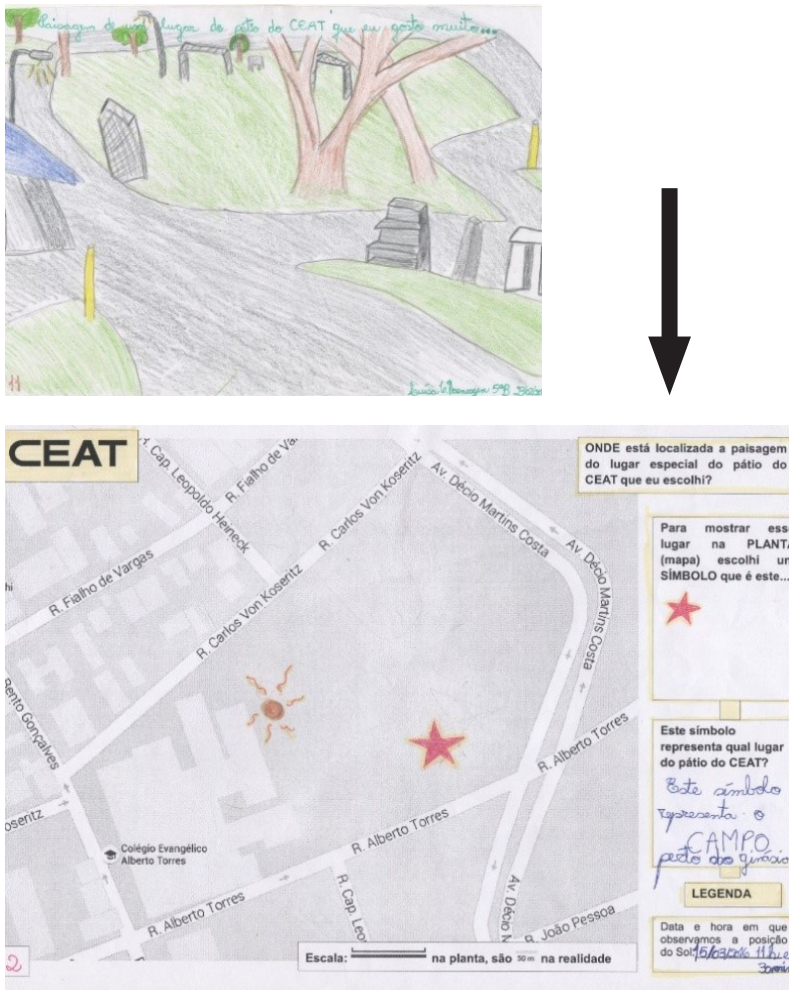
Brenda – A planta está dentro do mapa. O mapa é muito mais longe e por isso mostra mais coisas. Mostra bem de cima, por isso mostra mais coisas.

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

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

Observei que várias crianças utilizaram símbolos para localizar o lugar desenhado, demonstrando seu vínculo e laços afetivos com ele, tal como demonstra o trabalho de Luísa (Figura 6), que desenhou uma estrela para indicar a localização. Tal fato evidencia que as crianças, ao representarem situações em mapas, expressam as vivências que são constituídas através da sua espacialidade e representadas a partir de suas lógicas e linguagens, na interação com os outros e os lugares.

Figura 6 – Onde fica o lugar da escola que foi desenhado? Um mapa pode mostrar. Desenho do lugar escolhido e sua localização na planta da escola. Trabalhos da aluna Luísa



Fonte: diário de campo, 2016.

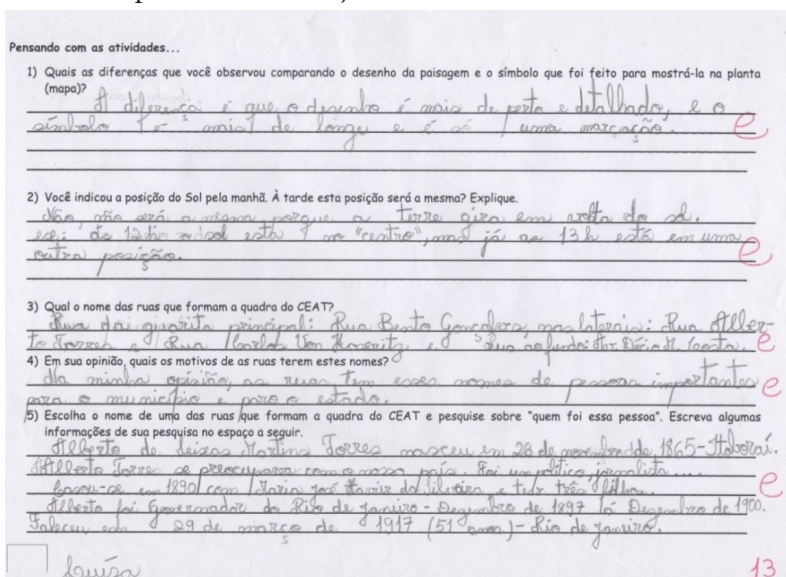
As evidências disso são reafirmadas pela explicação dada sobre a escolha desse lugar, tal como a de Luísa, aluna cujos trabalhos estão apresentados na figura 6.

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

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

As atividades propostas para serem realizadas como tema de casa, a partir das atividades das aulas, foram mais oportunidades para refletir sobre os símbolos utilizados em mapas, a posição solar e seu movimento “aparente”, o nome das ruas que estão no entorno da quadra do Ceat, bem como aspectos relacionados aos nomes das ruas e às pessoas que referenciam. O registro feito por Luísa (Figura 7) apresenta evidências dessa atividade:

Figura 7 – Ler, comparar, pensar e pesquisar: a atividade tem sentido e provoca muitas ações. Trabalho da aluna Luísa



Fonte: diário de campo, 2016.

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

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

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

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

Isadora C. – Estou ansiosa para ler!

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

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

Diego – Deve ter algum segredo pra saber usar ele!

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

Sofia – Será que vai ser difícil de entender?

Bernardo – A profe. vai ensinar e ajudar!

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

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

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

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

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

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

As crianças evidenciaram muito envolvimento com os mapas do Atlas, e pediram ajuda para esclarecer dúvidas, afinal aprender é um movimento coletivo em que uns podem ajudar os outros; estabeleceram relações entre situações e fenômenos que não haviam sido planejadas por mim; enfim, transitaram entre mapas, sensações e troca de conhecimentos.

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

(Geo) grafias da docência com as crianças

Pesquisar docenciando com a Geografia apresentou-se como um caminho que pôde ser realizado na companhia das crianças nesta escola, em uma turma em que eu era a professora. Num movimento dialético, pretendi que a minha prática docente com os alunos tornasse as teorias vivas e que, na busca por momentos de interação e aprendizagem com essa turma, as crianças me ensinassem a (re)criar concepções epistemológicas e pressupostos metodológicos. Quis com eles dar sentido à docência, e teorizá-la com curiosidade, sem, contudo, pretender encontrar receitas e fórmulas aplicáveis por todos os professores, em todas as turmas.

Na nossa sociedade, a escola ainda é importante pois é um espaço privilegiado de encontro das crianças e dos adolescentes, sendo que as aprendizagens que nela acontecem são próprias e marcantes para a constituição como seres do/no mundo. Assim, a escola pode ser um espaço-tempo para as crianças terem experiências diversas, já que constituída, mais do que pelos conteúdos, pelos modos de ser e fazer, pelas visões de mundo, pelos modos de viver a infância de seus atores, pelas concepções e posturas pedagógicas assumidas, além de pelas relações interpessoais entre os envolvidos nos processos de aprendizagem. Afinal, os conhecimentos construídos na escola estão diretamente relacionados e envolvidos no que somos e no que nos tornamos.

A reflexão-ação-reflexão sobre a docência com as crianças ensina que levar em consideração o que os alunos já sabem e estimular a sua autoria assume importância para a Educação se nos valermos disso para compreender

as diferentes formas de desenvolvimento humano, criando possibilidades nos processos educativos escolares para formarmos pessoas autenticamente reflexivas e críticas, ou seja, para o alto desenvolvimento. E esse desenvolvimento pode tornar a nós e aos alunos seres humanos mais felizes, solidários e, quem sabe, mais atuantes na construção de novas formas (melhores) de ser e estar no mundo.

Há muitos caminhos e passagens nos labirintos da docência! Na companhia das crianças, num movimento reflexivo, tendo a humildade e curiosidade como princípios, (re)elaborei minhas concepções e ações, reconfigurei meus/seus modos de ensinar. Geografia e existência (trans)formaram a mim e meus alunos!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (Orgs.). **Conhecimentos de Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CEAT – Colégio Evangélico Alberto Torres. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <http://www.ceat.net/ceat/quem-somos>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CIDADE-BRASIL. **Lajeado**. 2017. Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/vista-satelite-lajeado-rs.html>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

DER VEER, René Van; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

ECKHARDT, Rafael R. **Zoneamento ambiental do Vale do Taquari**. 2005. Monografia (Curso de Biologia) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2005.

GOULART, Lígia Beatriz. Pensando a Geografia como possibilidade de transversalizar o conhecimento: os projetos de trabalho. In: REGO, Nelson et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação – o local e o global**. Porto Alegre: Ufrgs, 2003, p. 161-168.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel: a cidade de L. S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, v.1, p. 7-27, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. **Artesania, felicidade, empatia**: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. 2017. p. 251-273. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em: 20 jan. 2018.

KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-33.

KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elisabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à Educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. p. 125-136.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira.; MELLO, Marisol Barenco de (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 119-132.

LOPES, Jader Janer Moreira. Saberes locais e Geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. In: FERNANDES, Neiva SANTOS; DOMINICK, Rejany; CAMARGO, Sueli (Orgs.). **Formação de projetos**: projetos, experiências e diálogos em construção. Niterói: EdUFF, 2008. p. 185-198.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de A. Carvalho e Mariza P. Bosco. Rio de Janeiro: Sulina, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea.)

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra**. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>. Acesso em: 20 jan. 2018.

- REGO, Nelson. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores**. In: REGO, Nelson et al. Saberes e práticas: construção de sujeitos e espaços sociais. Porto Alegre: Ufrgs, 2006.
- REGO, Nelson. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 9-10, v. 2.
- SHORES, Elisabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SIMIELLI, Maria Helena. **Geoatlas básico**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2012.
- THEVES, Denise Wildner. **Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- THEVES, Denise W. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.