

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

DIEGO NEVES SAMPAIO

GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS:

um campo de estudos da/na (res)significação professoral

PORTO ALEGRE

2024

DIEGO NEVES SAMPAIO

GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS:

um campo de estudos da/na (res)significação professoral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Orientador(a): Profa. Dra. Liz Cristiane Dias

PORTO ALEGRE

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Sampaio, Diego Neves
GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS: um campo de estudos da/na
(res)significação professoral / Diego Neves Sampaio.
-- 2024.
213 f.
Orientadora: Liz Cristiane Dias.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2024.

1. Geografia das Infâncias. 2. Ensino de Geografia.
3. Pedagogia. 4. Identidade docente. 5. Narrativas. I.
Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

DIEGO NEVES SAMPAIO

GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS:

um campo de estudos da/na (res)significação professoral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Orientador(a): Profa. Dra. Liz Cristiane Dias

Porto Alegre, 24 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Jader Janer Moreira Lopes – UFJF/UFF

Roselane Zordan Costella - UFRGS

Denise Wildner Theves - UFRGS

Dedico esta obra à minha amada filha, Eduarda, genuína fonte de inspiração, amor incondicional e coragem que fundamenta todos os aspectos de nossas vidas, fortalecendo os laços que compartilhamos como família.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à minha família, composta por minha esposa e filha, cujo apoio e amor foram uma rede de sustentação especial e significativa ao longo da realização desta pesquisa. É difícil encontrar palavras que possam capturar adequadamente o valor que vocês têm nessa jornada. A gratidão por tê-las em minha vida é imensurável.

À minha orientadora, Liz Cristiane Dias, estendo meus agradecimentos por toda a confiança, acolhimento e carinho ao longo deste percurso acadêmico. Da mesma forma, quero expressar minha homenagem a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), coordenado pelo professor Jader Janer Moreira Lopes, que contribuíram de maneira significativa neste processo formativo. O apoio e a orientação recebidos foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Expresso todo o meu reconhecimento em forma de palavras.

No seio da família, laços de união,
Um elo robusto, fonte de coração.
Filha, amor radiante, farol na escuridão,
Alicerces firmes, suporte na missão.

Desafios surgem, como ondas no mar,
Mas juntos enfrentamos, lado a lado a remar.
Apoio mútuo, na trilha a caminhar,
Cada desafio, uma chance de superar.

Amor de filha, bálsamo da jornada,
Nos abraços dela, a vida é cantada e dançada,
Desbravamos juntos a estrada,
Com coragem e fé, a cada madrugada.

Findar de ciclos, um novo alvorecer,
Superar desafios, a aprender.
No amor familiar, razão de viver,
A união é a força que nos faz renascer.

RESUMO

A respectiva dissertação de mestrado visa estabelecer relações conceituais para compreender como a Geografia das Infâncias pode promover a (re)significação professoral. A problemática norteadora dessa pesquisa visa responder como superar o distanciamento existente entre a Geografia e a Pedagogia, no contexto do Ensino Fundamental I, levando em consideração o campo das infâncias no desenvolvimento dos conceitos basilares da Geografia. Como pressuposto teórico, o objetivo geral se constitui em avaliar como o campo das infâncias permeia o fazer pedagógico dos professores de Geografia no Ensino Fundamental I. Tendo como propósito fomentar caminhos seguros para o estudo, convergindo ao objetivo geral, em nossos objetivos específicos analisamos se o campo das infâncias constitui a identidade professoral, conjecturando o ensino de Geografia no Ensino Fundamental I. Discutimos as formas como pedagogos e professores de Geografia, entendem o ensino e aprendizagem para crianças, destacando o aspecto do pensar com a Geografia. Outrossim, dialogamos e compreendemos por intermédio das narrativas docentes, o ensino de Geografia, em relação aos professores pedagogos e graduados em Geografia, correferindo as estratégias utilizadas no desenvolvimento dos conceitos fundamentais da ciência geográfica no Ensino Fundamental I. A metodologia empregada possui a natureza qualitativa, alicerçada pela entrevista narrativa e pelo tratamento das informações reunidas, balizados pela Análise Textual Discursiva (ATD) a partir da palavra dada pelos professores de Geografia do Ensino Fundamental I. Para o fomento das discussões propostas, ancoramos nossas inquietações a partir do levantamento bibliográfico. A pesquisa a partir do campo das infâncias pode (re)estabelecer e estimular a zona de contato entre a Geografia e a Pedagogia.

Palavras-chave: Geografia das infâncias; ensino de Geografia; Pedagogia; identidade docente; narrativas.

ABSTRACT

The respective master's thesis aims to establish conceptual relationships to understand how Childhood Geography can promote professorial (re)signification. The guiding problem of this research aims to answer how to overcome the gap between Geography and Pedagogy, in the context of Elementary School I, taking into account the field of childhood in the development of the basic concepts of Geography. As a theoretical assumption, the general objective is to evaluate how the field of childhood permeates the pedagogical work of Geography teachers in Elementary School I. With the purpose of promoting safe paths for study, converging with the general objective, in our specific objectives we analyze whether the field of childhood, constitutes the teaching identity, conjecturing the teaching of Geography in Elementary School I. We discuss the ways in which pedagogues and Geography teachers understand teaching and learning for children, highlighting the aspect of thinking with Geography. Furthermore, we dialogue and understand, through teaching narratives, the teaching of Geography, in relation to pedagogical teachers and graduates in Geography, correlating the strategies used in the development of the fundamental concepts of geographic science in Elementary School I. The methodology used has a qualitative nature, based on the narrative interview and the processing of the collected data, guided by Discursive Textual Analysis (ATD) based on the words given by Geography teachers from Elementary School I. To encourage the proposed discussions, we anchored our concerns based on the bibliographical survey. Research from the field of childhood can (re)establish and stimulate the contact zone between Geography and Pedagogy

Keywords: Childhood geography; Geography teaching; Pedagogy; teacher identity; narratives.

RESUMEN

La respectiva tesis de maestría tiene como objetivo establecer relaciones conceptuales para comprender cómo la Geografía Infantil puede promover la (re)significación docente. El problema rector de esta investigación pretende responder cómo superar la brecha entre Geografía y Pedagogía, en el contexto de la Educación Primaria I, teniendo en cuenta el campo de la niñez en el desarrollo de los conceptos básicos de la Geografía. Como supuesto teórico, el objetivo general es evaluar cómo el campo de la niñez permea el quehacer pedagógico de los docentes de Geografía de la Escuela Primaria I. Con el propósito de promover caminos seguros para el estudio, convergiendo con el objetivo general, en nuestros objetivos específicos analizamos si el campo de la niñez, constituye la identidad docente, conjeturando la enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria I. Discutimos las formas en que pedagogos y profesores de Geografía entienden la enseñanza y el aprendizaje de los niños, destacando el aspecto de pensar con Geografía. Además, dialogamos y comprendemos, a través de narrativas didácticas, la enseñanza de la Geografía, en relación con docentes pedagógicos y licenciados en Geografía, correlacionando las estrategias utilizadas en el desarrollo de los conceptos fundamentales de las ciencias geográficas en la Escuela Primaria I. La metodología utilizada tiene un carácter cualitativo, a partir de la entrevista narrativa y el procesamiento de los datos recolectados, guiados por el Análisis Textual Discursivo (ATD) a partir de palabras dadas por profesores de Geografía de la Escuela Primaria I. Para incentivar las discusiones propuestas, anclamos nuestras inquietudes en base a la estudio bibliográfico. Las investigaciones desde el campo de la infancia pueden (re)establecer y estimular la zona de contacto entre Geografía y Pedagogía.

Palabras clave: Geografía de la infancia; enseñanza de Geografía; Pedagogía; identidad docente; narrativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O meu trajeto casa-escola: Vila Morro da Cruz, Porto Alegre/RS	14
Figura 2 – Crianças haitianas durante uma ação social	16
Figura 3 – Monitoria para uma turma de crianças durante o projeto “A escola vai ao museu”..	17
Figura 4 – As lentes infantis da Eduarda.....	20
Figura 5 – O professor Diego pelas lentes dos alunos do 6º Ano	21
Figura 6 – Estrutura modelo da compreensão cênica de Marinas.....	51
Figura 7 – Análise do discurso em história oral: produção e interpretação.....	52
Figura 8 – Esquema da compreensão cênica interpretado por Abrahão	54
Figura 9 – Primeiro passo da ATD	63
Figura 10 – Segundo passo da ATD	63
Figura 11 – Terceiro passo da ATD	64
Figura 12 – O constructo da vivência espacial	69
Figura 13 – A gênese da Pedagogia.....	82
Figura 14 – A constituição do professor de Geografia: conhecimentos e saberes	98
Figura 15 – O pensamento do professor e suas estruturas internas e externas.....	101
Figura 16 – Desenho livre: a Geografia no meu coração	123
Figura 17 – Representações espaciais	129
Figura 18 – Papai, mamãe e a Duda na barriga da mamãe	134
Figura 19 – Papai e eu.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da investigação qualitativa.....	39
Quadro 2 – Caracterização dos objetivos específicos e processos metodológicos	43
Quadro 3 – Organização para a prática de campo.....	48
Quadro 4 – Fases principais da entrevista narrativa	49
Quadro 5 – Tópicos orientadores/alimentadores para a compreensão da entrevista narrativa	56
Quadro 6 – Categorizações para o tratamento das narrativas docentes	65
Quadro 7 – Perigos do ensino de Geografia para os anos iniciais	107
Quadro 8 – Possibilidades de uma Geografia perigosa	109
Quadro 9 – Retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem: geografias do afeto	117
Quadro 10 – Tipologias e fases do desenho infantil.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
DIIP	Dimensão da Infância presente na Práxis Pedagógica
DRPD	Dimensão das Recordações aliadas à Prática Docente
EF	Ensino Fundamental
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
GRUPEGI	Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância
POSGEA	Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS
PTD	Prelúdio da Trajetória Docente
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	RETRATO BIOGRÁFICO: O PERCURSO DE VIDA POR MEIO DA NARRATIVA DE FORMAÇÃO	12
1	INTRODUÇÃO: INSERÇÕES DA PESQUISA	25
1.1	JUSTIFICATIVA: EMOÇÕES E IMPULSOS.....	32
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: BASILARES TEÓRICOS DA PESQUISA	37
2.1	A PALAVRA COMO FONTE DE (RES)SIGNIFICAÇÃO PROFESSORAL: O TRATAMENTO DAS NARRATIVAS.....	61
3	GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS ONTOLÓGICAS PARA PENSAR NA/PARA CRIANÇA	67
4	ENTRE GEOGRAFIAS E PEDAGOGIAS: QUAIS CAMINHOS TRILHAR PARA MELHOR COMPREENDEREMOS AS INFÂNCIAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GEOGRAFIA?	82
4.1	O ENSINO DE GEOGRAFIA COM/PARA CRIANÇAS: DESAFIOS POSTOS, PERIGOS A SUPERAR	105
5	A VOZ INTERIOR: GEOGRAFIAS QUE HABITAM O CORAÇÃO DE UMA CRIANÇA	116
5.1	NARRATIVAS DA INFÂNCIA: A MAGIA DA ESCUTA, DE FILHA PARA PAI	132
6	SABER OUVIR, INTERPRETAR, RESPEITAR: NARRATIVAS DOCENTES	143
6.1	PARA ALÉM DA NARRATIVA: AMORES E EMOÇÕES DA VIVÊNCIA DOCENTE	148
7	CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS: O RETOMAR DA PESQUISA	167
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXO A – ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSOR A	185
	ANEXO B – ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSORA B	198
	ANEXO C – ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSORA C	204
	ANEXO D – TERMO DE ACEITE PARA A PRÁTICA DE PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA	210

RETRATO BIOGRÁFICO: O PERCURSO DE VIDA POR MEIO DA NARRATIVA DE FORMAÇÃO

Aos que acompanharem essa narrativa, obrigado pela acolhida. Aos que ainda acompanharão, espero que seja uma significativa experiência, e que, na medida do possível, em breve, possamos trocar vivências, heteroformando-nos. Para isso, apoio-me em Delory-Momberger (2011), ao afirmar que não construímos a narrativa das nossas vidas pelo fato de termos história, pelo contrário, as histórias passam a existir em nós, por meio da nossa vida narrada.

Para isso, Passolini (1990) sugere que as lembranças primeiras da vida estão concentradas em imagens, ou seja, na dimensão visual. Na lembrança, a vida se ressignifica como uma espécie de filme mudo. Recordo-me dos aromas e das paisagens que permearam a criança Diego. Sou o mais novo de três irmãos. Ainda assim, percebo hoje que alguns fenômenos fizeram com que a minha vida fosse guiada para além dos olhares de meus pais. Minha mãe, a dona Núbia, na época, era doméstica, e o meu pai, o seu “Quico”, era mestre de obras. Passavam boa parte do dia fora. Afirmando que, por muitas vezes, sentia-me solitário, as brincadeiras eram comigo mesmo. Recorro às diversas obras de Lopes (2012), ancoradas por Vigotski (1996),¹ que contribuem alertando sobre as vivências, consideradas uma concepção de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. Minhas memórias estão ligadas às vivências, pois compreendem uma totalidade do momento vivido e de como foi vivido. Em conformidade, Josso (2006) retoma que a vivência por intermédio do cotidiano emerge como uma rica mediação de promessas para a fundamentação do conhecimento e da educação, no caráter singular e coletivo.

Aos 7 anos, ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental. O engraçado é que, antes disso, passei por duas semanas no Jardim de Infância, usava um jaleco xadrez nas cores verde e branco. No início do Fundamental I, lembro até hoje do cheiro da minha escola, que era caracterizado pelo intenso trabalho das tias do refeitório. Certo dia, o cardápio era massa com sardinha, cujo aroma invadia a sala de aula. Noutra ocasião, cheiro de café com leite ou o arroz com frango para o almoço na saída. Eu

¹ Para me referir ao nome do pensador bielorrusso L. S. Vigotski, utilizarei esta grafia citada, seguindo as orientações das contemporâneas traduções de sua obra para o Brasil. Ver: PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é 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.

gostava muito da escola Judith Macedo de Araújo. E recordo dos nomes que me formaram nessa época. O seu Luís, tio do portão. A professora Elizamar, precursora na minha aprendizagem. A Elza, uma querida, me carregava no colo naquelas épocas de maior traquinagem, quando volta e meia eu quebrava ou torcia um pé, um braço ou um dos dedos das mãos. A professora Ana Paula, acho que me apaixonei por ela. A professora que me ensinou o respeito foi a Cristina. Essa professora tinha um metro e meio, era loira e tinha uma habilidade em conduzir uma turma, colocava respeito! Lembro de uma vez em que ela trouxe um álbum da sua família, para melhor conhecermos ela. Foi muito significativo. Não lembro de todos e todas, mas cito o professor Paulo de Educação Física, a professora Sandra do mesmo componente. Aliás, a professora Sandra me possibilitou a integração na seleção de futebol do colégio, sou muito grato. A professora de Matemática do 5º Ano, acho que o nome era Rosane, me desafiou muito. Nunca me esquecerei dos famosos produtos notáveis.

Recordo-me das orientadoras do SOE, algumas visitas as fiz para uma boa conversa. Bom, não havia o que fazer, somente as risadas atuais. Nessa escola e nessa vila, fiz amigos que até hoje fazem parte da minha vida. Lá, aprendi o que é a humildade e a solidariedade. O Morro da Cruz é o meu lugar. Na Figura 1, utilizando os recursos do Google Maps, espacializo parte da minha vida na vila. A linha vermelha representa o trajeto casa-escola. A linha amarela é reta para entendermos de outra forma a distância entre os dois pontos (azul casa, vermelho escola).

Figura 1 – O meu trajeto casa-escola: Vila Morro da Cruz, Porto Alegre/RS



Fonte: Google Maps.

Lá, tornei-me parte da pessoa que sou. Balizo minhas lembranças em Passerini (1988), quando resgata que a memória não compreende apenas a busca de fatos com verdades absolutas, tendo em vista que a memória não é um depósito passivo, mas um processo de ressignificação por meio dos símbolos.

No ano de 1994, houve um incêndio na minha residência, o fogo a destruiu parcialmente. A época era de Copa do Mundo, todos estavam felizes, no entanto, eu estava preocupado com os materiais escolares que as chamas consumiram. Dias depois, um colega, o Tiago, veio até a frente da minha casa e me presenteou com um caderno, um lápis verde com borracha e uma borracha. Nossa, isso até hoje me abala. Como pode, um guri tão novo ter tamanha solidariedade e empatia. Fiquei extremamente feliz.

A recordação das idas para a escola depois do incêndio me fizeram valorar tudo aquilo que meus pais me deram e dariam. Tenho na memória os dias eu que ia para a aula apenas com os materiais doados pelos colegas e vizinhos. Será que eles sabiam que eu gostava de estudar? Talvez.

Concluí o Ensino Fundamental no ano de 1999. O tempo passou, logo em seguida, mergulhei no oceano Ensino Médio. Quem estuda em áreas periféricas

geralmente passa por essa alteração da rotina escolar. Lembro da ida ao Julinho (Colégio Júlio de Castilhos). Fui encaminhar as opções de preferência para as escolas que viria a estudar. Em primeiro lugar, determinei o Colégio Protásio Alves, pois já havia combinado com os meus colegas. Um colégio muito bom, que me possibilitou uma virada de chave na vida. Tive grandes professores, o Sallah de História, a Márcia de Matemática (ela era muito eloquente), a Elisângela de Geografia, era um amor, falava manso, era carinhosa e muito paciente com aquele bando de adolescentes borbulhando hormônios.

O Médio foi uma fase de muitas construções e experiências que recorro até os dias de hoje. No ano de 2002, no CTG que frequentava, iniciei o relacionamento com a Juliana, minha esposa, lá se vão mais de 20 anos. Dois jovenzinhos, ainda estudantes da Educação Básica. Um amor arrebatador. Até hoje lembro do perfume que ela usava no primeiro beijo. Um namoro com origem despreziosa, porém carregado de muitos sentimentos. Quantos bailes, encontros às escondidas, acertos e erros. Crescemos juntos, fundamentamos a nossa vida com um roteiro projetado para a formação pessoal e profissional. Sempre fomos estudiosos e, constantemente, tínhamos em mente aquilo que desejávamos e hoje possuímos. Falávamos de como seria a nossa casa, sobre se teríamos a Duda ou o Arthur (graças aos orixás, temos a Duda), sobre carros, viagens e tal. Tenho muita sorte de ter a Juliana alicerçando o meu caminho. Sou inseguro e temo alguns fantasmas. Terminamos o Ensino Médio quase que juntos, e seguimos a vida. A Juliana trilhando o caminho na enfermagem, com o técnico e, logo após, a graduação e a residência. Para isso, atribuo essas experiências ao conceito de metamemória, pois corresponde ao resgate que o sujeito promove em relação a sua própria memória, uma reivindicação dos símbolos e dos significados já experienciados, segundo Candau (2003).

Ingressei nas Forças Armadas. Mais uma escola da vida. Uma ponte para o caminho que agora estou. Passei um ano na tropa do 3º Batalhão de Polícia do Exército. No segundo ano, em 2007, participei de uma seleção para a 7ª Missão de Paz da ONU no Haiti. Entre mais de 10 mil homens, para 34 vagas, tive o privilégio de levar ajuda a essa nação sofrida. Vi pessoas morrerem. Tive que me proteger, acolher pessoas assoladas pela fome, levar comida e água aos mais necessitados. Reaprendi que um abraço vale muito, pois ganhei vários em troca de alimentos. Chorei, gritei, comemorei, fui e voltei! Obedeci a meu pai, pois, antes de partir para o país caribenho, ele afirmou: “Vai e volta, guri”, chorando estava. Com 21 anos, era a primeira vez que

presenciei as lágrimas escorrerem pelo seu rosto. Nesse tempo, percebi o quão importante eram as pessoas que ficaram no Brasil.

Recordo-me da primeira missão. Patrulhar Cité Soleil, uma das favelas mais perigosas do mundo. Construí um vínculo muito bonito com os haitianos, povo pelo qual tenho grande apreço. Sempre estávamos rodeados por crianças, que tornavam os nossos dias mais esperançosos. A seguir, na Figura 2, o registro desses pequenos haitianos que me acolheram.

Figura 2 – Crianças haitianas durante uma ação social



Fonte: Acervo pessoal.

Contudo percebia felicidade em alguns rostos. Como eram encantadoras aquelas crianças uniformizadas impecavelmente para a escola e cultos religiosos. Eles entendem a educação de uma forma esplendorosa. Pena que a paisagem das escolas era repleta de marcas que os conflitos armados deixavam. Cumpri minha missão e retornei ao Brasil, ao total foram 11 meses dedicados a essa jornada.

Ainda como militar, iniciei minha graduação em Geografia. Essa opção decorria da empatia que sentia por essa ciência e, também, por outras causas, como os antigos professores, e as oficinas de cartografia, das quais tive a oportunidade de participar nas atividades militares. Nessa época, eu sentia bem aquela expressão “a Geografia serve, antes de mais nada, para a Guerra”. De 2008 para 2009, novamente passei por

uma seleção. Agora, para atuar na área de museologia, no Museu Militar do Rio Grande do Sul. Nessa época, eu me aproximei mais da área da educação, pois era responsável pelos agendamentos do projeto “A escola vai ao Museu”, em que um ônibus, cedido pelo Comando Militar do Sul, buscava os estudantes na escola para a visita guiada no museu. Acumulando a função de monitor, tive o prazer de ter contato com crianças, adolescentes e adultos. Gente de variadas origens. Fazíamos encenações, os jovens entravam nos blindados. Em uma certa feita, recebi uma turma de crianças do Ensino Fundamental I. Guiei-os pela exposição. Fizemos a encenação do canhão que explodia. Era uma folia. Ao me despedir da turma, uma professora me disse: “Meu filho, tu podes te tornar um grande professor, tens didática!”. Prontamente, respondi: “Estou me graduando em Geografia”. Ela respondeu: “Pronto, está tudo certo”. Depois daquele dia, acredito realmente que incorporei a docência à minha vida, mesmo sem saber muito ao seu respeito. Rememoro esses fatos, utilizando uma imagem que, para mim, é muito representativa. Eis uma demonstração dessa ligação existente entre infâncias, docência e geografias.

Figura 3 – Monitoria para uma turma de crianças durante o projeto “A escola vai ao museu”



Fonte: Acervo pessoal.

Recém trilhando meu caminho na Geografia, percebia que estava um tanto que perdido. Pois retornava aos estudos 6 anos depois da formação básica. Uma dinâmica

que, por vezes, me assombrava. Pensei em desistir. Vi colegas meus desistirem. Aos poucos, fui me encantando pelos professores. Não sei, tenho isso comigo, eu gosto das pessoas. E, assim, acabo por gostar do que vem junto. Não esqueço das aulas da Ana Soster. Para mim, ela era uma excelente professora. Olhar firme, fala mansa, segura de si. Um domínio conceitual extraordinário. Nos incentivava muito com as leituras. E o Castro? Não tenho palavras para agradecer tudo que fez por mim! Tornou-me professor! Sempre preciso, cirúrgico em suas colocações. Nos fez refletir e valorar a docência e a Geografia. A professora Roselane Costella? Com suas demonstrações das espécies vegetais em cima da mesa? Quanto saber! Pena que pouco convivemos nessa época. A professora Terezinha Marques possuía conhecimento de tudo, era impressionante. Fui seu monitor em Geografia do Rio Grande do Sul, uma experiência muito rica. A professora Tânia Ferrer me tirou da zona de conforto. Na orientação do projeto para a conclusão do curso, iniciamos uma bela experiência com espacialização das religiões de matriz africana. A ancestralidade desse povo permeia a minha identidade. Em 2021, fui professor das netas dela, no colégio onde atuo. A professora Tânia me reconheceu nas aulas remotas. Não posso deixar de citar o Ademir, sempre um querido. Sábio, nos ensinava com uma leveza, conduzia-nos para dimensões da Geografia muito prazerosas. Encerro essas lembranças citando a abnegação que o professor Regis Lahm destinava ao Laboratório de Geoprocessamento. As aulas sempre eram muito singulares nesse espaço, onde a cartografia se caracterizava por agregar uma outra dimensão de análise geográfica.

Repleto de desafios no caminho, concluí a graduação, tornando-me bacharel e licenciado em Geografia. Logo surgiu a dúvida: “O que fazer?”. Na minha cabeça, só pensava na sala de aula. Quanto aos meus colegas, alguns pensavam da mesma forma, outros decidiram continuar os estudos e, boa parte partiu para a realização de especializações.

Atuei como educador social em um curso para jovens aprendizes, permaneci na instituição por um ano e meio. Pedi desligamento, não era o que eu queria. Semanas depois fui para o computador, e comecei a enviar currículos para escolas privadas. Duas semanas depois, recebi o resultado positivo de uma seleção para professor de Geografia. A felicidade tomou conta de mim e dos meus. Mesmo a escola sendo de pequeno porte, aquele mundo era gigantesco para mim. Permaneci nessa instituição por 3 anos. Nesse meio tempo, acumulei horas em outras escolas. Sempre

com boas expectativas e oportunidades. Dei aula do 6º Ano a 3ª Série do Ensino Médio, muitos planos, projetos, sonhos, frustrações. Cada uma das 5 escolas por onde passei ajudou a constituir o professor que sou. Aprendi e reaprendi e continuo aprendendo o que é ser professor. Também, nesse meio tempo, cursei uma especialização na UFRGS, indicação do professor Castrogiovanni. O curso era sobre o ensino de Geografia e História.

No ano de 2018, tornei-me pai. A Dudinha veio para dar mais luz ao meu viver. Desde cedo, muito sapeca, esperta e corajosa. Hoje está com cinco anos, é minha companheira de jornada escolar. Adora a escola, os amigos, dançar, correr, os pets. Uma gurria de coração muito amoroso, é apegada com a vó Vera. Com a mãe, nem se fala, uma paixão infinita, um amor lindo de se admirar. Planejamos cada detalhe, foi e é lindo! Sou muito feliz em poder ter feito tudo para a nossa filha, até o momento! Cada ano que passa, sinto que terei de fazer em dobro e assim sucessivamente. Ela merece toda a minha energia e atenção, sou uma nova pessoa. O cheiro dela é o suficiente para me deixar melhor! Coisa boa é, todos os dias, às 6h30min da manhã, arrumar os seus cabelos para ir à escola, caprichar no uniforme, no lanche e na mochila. Lemos os livros da biblioteca para vermos as histórias! Obrigado, Eduarda, por estar em nossas vidas! Minhas memórias estão ligadas às vivências, pois compreendem uma totalidade do momento vivido e de como foi vivido.

Como pai da Eduarda, acredito firmemente que a infância é uma fonte poderosa de ressignificação humana. Dessa maneira, não posso deixar de expor o olhar da minha filha Eduarda em relação ao Diego pai e à nossa família, conforme a Figura 4.

Figura 4 – As lentes infantis da Eduarda



Fonte: Acervo pessoal. Produzido por Eduarda Sampaio (2022).

Por meio das vivências compartilhadas, testemunho como meus estudantes conservam o poder de despertar a reavaliação da minha prática pedagógica. Essa influência é capaz de resgatar o propósito original da minha abordagem educacional.

Atualmente, sou professor em um colégio tradicional de Porto Alegre. Sou muito feliz lá e sinto-me realizado. Sei que nesse espaço tenho a oportunidade de desenvolver o ensino de Geografia por meio de várias nuances com diferentes estratégias. Há 6 anos, identifico-me com a proposta filosófica da instituição. Nesse colégio, tenho um volume significativo de estudantes, divididos em duas séries. Os estudantes são empáticos. Muitos necessitam dos professores em diferentes situações, desde as pedagógicas até as socioemocionais. Aliás, tenho colocado o socioemocional em primeiro lugar em minhas aulas, essas crianças e esses jovens precisam conversar, refletir e se sentirem acolhidos.

Diante disso, a importância do olhar infantil para o professor é amplamente reconhecida por estudiosos da educação, como Paulo Freire e Lev Vigotski. Esses teóricos enfatizaram a necessidade de os educadores considerarem ativamente a perspectiva das crianças em seus processos de ensino e aprendizagem. Ao valorizar o olhar infantil, os professores podem promover uma educação mais significativa e inclusiva.

A perspectiva freireana defende a importância do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo educacional. O olhar infantil é essencial, pois as crianças possuem uma visão de mundo única e experiências que devem ser valorizadas e

incorporadas no ambiente de aprendizagem. Ao considerar a perspectiva das infâncias, o professor pode compreender melhor suas formas de pensar e construir conhecimento, permitindo que adapte seu ensino de acordo.

Os estudos vigotskianos enfatizaram o valor da interação social no desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, o professor caracteriza-se como um mediador no processo de aprendizagem, promovendo interações significativas entre as crianças e o ambiente educacional. Ao valorizar o olhar infantil, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, incentivando as crianças a interagirem, compartilharem conhecimentos e construir significados juntas.

Ao reconhecer e respeitar o olhar infantil, o professor pode construir um diálogo colaborativo, permitindo que as crianças expressem seus pensamentos, opiniões e ideias. Nesse contexto, apresento, em forma de ilustração, na Figura 5, o olhar de meus alunos em relação ao professor Diego.

Figura 5 – O professor Diego pelas lentes dos alunos do 6º Ano



Fonte: Acervo pessoal. Produzidos pelos alunos do 6º Ano.

Em conjunto, as perspectivas de Paulo Freire e Lev Vigotski ressaltam a importância de valorizar o olhar infantil no processo educacional. Ao reconhecer a singularidade das crianças e considerar suas concepções, os professores podem promover um ensino mais engajador, respeitoso e inclusivo. Isso não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também contribui para seu

desenvolvimento integral, estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Ao recuperar minhas lembranças, destaco o ano de 2019, quando cursei uma especialização em Gestão da Educação, pois desejava retornar aos estudos. Entretanto sentia-me limitado a concorrer a uma seleção de mestrado porque não me sentia competente. Ao fim desse curso, publiquei um artigo sobre os impactos do ensino remoto na aprendizagem, em parceria com uma das coordenadoras de uma outra instituição escolar tradicional privada de Porto Alegre. Ela orientou-me nessa fase e, graças a essa oportunidade, lembrei como é bom pesquisar e produzir do ponto de vista acadêmico.

Desde então, acumulei nove publicações, sendo quatro em livros e as demais em congressos. Fui convidado para contribuir na formação docente em algumas instituições de Porto Alegre. Fui entrevistado por diferentes veículos editoriais, abordando o uso de *podcast* no ensino de Geografia, vinculado ao Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), por exemplo. Outra oportunidade com uma matéria na Zero Hora, que retratou as didáticas para um ensino geográfico remoto mais significativo. Percebi, aos poucos, que o meu desejo poderia se tornar realidade.

No segundo semestre de 2021, participei da seleção para o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA). Produzi intensamente na prova escrita. Não criei expectativas, meus medos ainda estavam presentes. Solicitei algumas orientações ao professor Castrogiovanni. Falamos algumas vezes. Falei para ele dos meus monstros, e, sem formalidades, sugeri que eu deveria procurar terapia. Dissera que, sim, eu possuía plenas capacidades. Encarei aquilo como um gatilho. Ao entrar para uma palestra *online*, soube pela rede social que o POSGEA havia publicado o edital dos aprovados. Lá constava o meu nome! Desde então, a minha vida foi intensamente significada. Jamais imaginei que gostaria tanto de ser o que sou.

Ainda no primeiro semestre do mestrado, já optei pelos caminhos que norteariam a minha pesquisa. Tive como orientadora a professora Liz Dias, compreendemos um ao outro em relação às nossas demandas. Senti-me muito seguro em todas as ocasiões em que conversamos. Tive a sorte de conviver, mesmo de forma remota, com colegas que me heteroformaram, a partir da escuta de suas histórias, lembranças e experiências. Por meio das contribuições de Abrahão (2012),

destaco que os estudos oriundos das narrativas autobiográficas apresentam como resultados aos participantes outros significados. Desse modo, a narrativa de vida ressignifica a própria história de vida, seja no âmbito pessoal ou profissional – uma espécie de (re)invenção de si.

Em suma, meu nome é Diego Neves Sampaio, sou pai da Eduarda, casado com a Juliana, filho da dona Núbia e do seu Manoel, professor de Geografia no EF II, pelos alunos sou reconhecido por “Diegão”, “Dieguito”, “sorzinho”. De alguma forma, sinto-me parte da vida desses jovens! Estou trilhando minha jornada na área de ensino de Geografia, gosto de música, de dançar o folclore gaúcho, de escrever, de pesquisar, de escutar, de falar, de ajudar, de orientar, de socializar, de defender, de viver! Tenho 37 anos, uso óculos, tenho um corte de cabelo moicano, tenho no rosto barba e bigode. Amo a minha casa, o cheiro dela, a paisagem que a caracteriza e a tornam o meu lugar. Tenho vários medos, de ficar sozinho, principalmente. Meu esteio para a os medos é a religião! Agradeço aos meus guias pela saúde física e mental no enfrentamento das adversidades. Aos poucos, dou-me conta que sempre serei um aprendiz da vida, que ainda tem muito a me ensinar.

A minha mais nova paixão é a Geografia das Infâncias. Um campo de estudos o qual tive o prazer de conhecer na disciplina *Geografia das Infâncias: a espacialização do viver*, com o professor Jader Janer Moreira Lopes e a professora Ivaine Tonini. Uma virada epistemológica de fato, pois mergulhei fundo nesse mar, velejo em águas que me acalmam e me fazem acreditar que a Geografia é uma área fértil para entender diferentes ramos do conhecimento. Saber sobre as crianças e suas infâncias me faz crer em um mundo melhor, mais leve. Ao professor Jader Lopes, não tenho como mensurar a felicidade em poder estar incluído no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Serei eternamente grato pelo convite e pelas palavras de apoio no transcorrer da pesquisa e por tanta gentileza nas orientações em relação à submissão realizada no 15º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG). O nascimento de uma proposta que muito me orgulha. Atualmente, os fantasmas não me assombram. Não posso deixar de mencionar a professora Roselane Costella, o meu carinho e admiração em relação a sua pessoa. Sou extremamente grato por vivenciar a disciplina *Formação Docente: Itinerários e Narrativas*, pois muitos dos escritos aqui presentes neste projeto nasceram durante esse período. Verdades não são absolutas, entretanto, absoluto é o sentimento em ter a prerrogativa de cursar o POSGEA, pesquisando e enriquecendo

a minha prática docente. Aos poucos, surgem várias versões do professor Diego, pois sou fruto de pessoas que passaram pela minha vida, compartilharam suas narrativas, fizeram-me crescer e ensinaram-me a ser humano.

Estimo uma excelente leitura.

1 INTRODUÇÃO: INSERÇÕES DA PESQUISA

Ao iniciar essas primeiras palavras, gostaria de retomar que no então novo período, determinado como moderno, algumas certezas são (res)significadas em relação aos dogmas e às crenças sobre específicas formas de agir e pensar. Se conjeturarmos a respeito da forma como produzimos a educação, podemos nos encontrar em situações de permanência sobre um certo equilíbrio, uma zona estável. Mas para os que estão envolvidos na formação de pessoas, sabe-se que somos convidados cotidianamente a sairmos dessa dita zona de conforto, considerando a demanda exigida, tanto do educador quanto do educando. Sabendo, dessa forma, que, para ser valorizada, a educação nos tempos atuais deve servir para a vida toda. Ao explorar o mundo, estamos em constante aprendizado; na escola, selamos o encontro com nossos pares, formando um universo contínuo para o desenvolvimento social.

É necessário projetarmos uma concepção de futuro ampla e coerente para a educação, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da equidade, em um cenário nacional caracterizado por inúmeras desigualdades. Em um contexto social imediatista, é possível perceber que a prática emancipadora configura uma alternativa para a construção de uma sociedade crítica. Para que isso ocorra, é necessário o investimento contínuo no campo da educação, por meio da valorização dos educadores, possibilitando a profissionalização e a formação continuada. É necessário que haja o desejo por um currículo significativo, que esteja preparado para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem, orientados por uma política pedagógica integradora, capaz de conduzir tanto o educador quanto o educando a refletir sobre a sua história, contexto, projeções e ações, perante o enquadramento social em que se encontra.

Nesse sentido, para se colocar em prática uma educação integral, humana e inclusiva, é necessário analisar as características que definem o contexto, ou seja, devemos nos aproximar do universo desses indivíduos que atuam nos espaços de formação, coletando e registrando narrativas que privilegiem a elaboração de um currículo orientado para uma formação democrática, empática e ressignificada. A partir de tais pressupostos, este texto visa estabelecer relações conceituais, apoiando-se no campo da Geografia das Infâncias, como recurso para a (res)significação professoral, tendo como alicerce metodológico os conceitos da entrevista narrativa e

das reflexões propostas nas disciplinas de *Geografia das Infâncias: a espacialização do viver* e *Formação Docente: Itinerários e Narrativas*, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda assim, a composição dos debates propostos nesta pesquisa é parte de análises já realizadas em contextos passados.

Nos primeiros escritos desta dissertação, procurei narrar a minha trajetória enquanto sujeito, demonstrando em forma de palavras tudo aquilo que mobiliza os meus sentimentos, angústias, desejos e objetivos. Nesta introdução, apresentaremos os primeiros apontamentos da pesquisa bem como a problemática motivadora para a sua realização. Abordaremos o objetivo geral, seguido pela descrição dos objetivos específicos. No subcapítulo introdutório, evidenciaremos os nossos sentimentos e impulsos para a elaboração das reflexões propostas, servindo como fio condutor das futuras inserções.

No primeiro capítulo, constam os percursos metodológicos que possuem como abordagem a pesquisa de natureza qualitativa, alicerçada pela entrevista narrativa, a partir da palavra dada pelos professores de Geografia do Ensino Fundamental I (EF I). Destarte, a palavra dada, segundo Marinas (2007), significa um circuito de transmissão entre o ato de narrar e ouvir, estabelecido por meio do vínculo entre pesquisador e sujeitos. Dessa maneira, a compreensão das cenas presentes pode contribuir significativamente para a interpretação das narrativas de formação de professores, pois permite uma análise mais profunda e contextualizada das experiências vivenciadas pelos participantes.

A compreensão cênica possibilita uma leitura mais sensível e atenta das narrativas, considerando não apenas os relatos superficiais, mas também as entrelinhas, os silêncios e as emoções subjacentes. Isso oportuniza um entendimento amplo e complexo das experiências docentes narradas, levando em conta não somente o que é dito, mas o que é sentido e vivenciado pelos participantes durante seu processo de formação.

A problemática norteadora desta pesquisa visa responder à seguinte questão: como superar o distanciamento existente entre a Geografia e a Pedagogia, no contexto do Ensino Fundamental I², levando em consideração o campo das infâncias no desenvolvimento dos conceitos basilares da Geografia? Como pressuposto teórico,

² Nesta pesquisa, definiremos o Ensino Fundamental como EF.

o objetivo geral se constitui em avaliar como o campo das infâncias permeia as práticas pedagógicas dos professores que ensinam Geografia no EF I. Tendo como propósito fomentar caminhos seguros para o estudo, por meio do desenvolvimento do referencial teórico, estando relacionado ao objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos: analisar se o campo das infâncias constitui a identidade professoral, conjecturando o ensino de Geografia no EF I; discutir as formas como pedagogos e professores de Geografia entendem o ensino e a aprendizagem para crianças, destacando o aspecto do pensamento geográfico; e dialogar³ e compreender, por intermédio das narrativas docentes, o ensino de Geografia, em relação aos professores pedagogos e graduados em Geografia, correferindo as estratégias utilizadas no desenvolvimento dos conceitos fundamentais da ciência geográfica no EF I.

Para a fundamentação dos objetivos específicos, será necessária a estruturação do estado da arte, como subsídio das discussões propostas nesta pesquisa. Para melhor compreendermos a entrevista narrativa e a constituição da identidade docente a partir do campo da Geografia das Infâncias, é essencial a manutenção das informações reunidas, tendo como referências estruturas preestabelecidas para o ato da pesquisa narrativa, como, por exemplo, quando Portugal (2019), recorrendo a Jovchelovitch e Bauer (2002), orienta as fases e as regras para o entrevistador, no acolhimento da palavra dada.

Enfatizamos a importância da competência em escutar, interpretar e respeitar as narrativas docentes, fundamentando nossas proposições por meio da exploração do referencial teórico e da abordagem da narrativa mediante a utilização da Análise Textual Discursiva. Essa metodologia assume um papel fundamental na investigação e na compreensão das variadas manifestações da expressão verbal, possibilitando uma análise aprofundada das sutilezas intrínsecas aos textos.

O segundo capítulo compreende as perspectivas ontológicas da Geografia das Infâncias⁴, a partir do referencial teórico previamente apresentado e discutido. Nessa

³ Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (Bakhtin, 1997, p. 189).

⁴ Área do conhecimento que possui como objetivo compreender e estudar a vivência de bebês e crianças, explorando suas múltiplas infâncias por meio do espaço geográfico e das expressões espaciais que emergem a partir dele. Possibilita olhares para as geografias criadas pelos próprios

fase, interessa-nos enaltecer esse campo de estudos, que emerge como fonte para a ressignificação daquilo que foi historizado sobre as crianças e como essa abordagem constitui e ressignifica a identidade professoral em relação ao ensino de Geografia.

O terceiro capítulo objetiva discutir as formas possíveis de aproximação entre a Geografia e a Pedagogia, levando em consideração o desenvolvimento do pensamento espacial das crianças, por exemplo. Nessa etapa, coube a nós observar as questões associadas à formação do arcabouço teórico e metodológico dos professores que ensinam Geografia não formados na área. No entanto evidenciamos a urgência de apropriar a práxis pedagógica dos professores de Geografia, aliada à compreensão sobre as infâncias, competência esta extremamente importante dos pedagogos. Portanto, destacaremos como essas duas áreas do conhecimento convergem em relação aos seus objetos de análise.

Prosseguindo nesse estudo, elencamos o quarto capítulo como uma forma de reconhecermos as vozes interiores que habitam o coração das crianças, a partir de uma compreensão geográfica. A presente análise aborda a relevância da voz e da expressão das crianças no contexto educacional, com foco na disciplina de Geografia. Por meio da investigação da produção visual infantil, especialmente a partir do desenho, busca-se compreender como as crianças atribuem significados e constroem representações simbólicas que transcendem a mera reprodução da realidade. A interseção entre a expressão artística e a reflexão geográfica revela-se como um campo fértil para promover a consciência crítica desde a infância, estimulando a curiosidade, a criatividade e a reflexão dos alunos. A valorização das perspectivas, das necessidades e dos desejos das crianças não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para uma compreensão mais holística e inclusiva do conhecimento. Por meio da escuta atenta das crianças e da integração de seus conhecimentos prévios, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem democrático e participativo, onde tanto professores quanto alunos se engajam em uma jornada de descoberta mútua e de desenvolvimento conjunto.

Ainda nessa fase do estudo, apresentamos as relações estabelecidas entre minha filha e eu, a partir das enunciações espaciais produzidas em nosso seio familiar, entre pai e filha, como um elo especial que se materializa a partir das expressões artísticas e das trocas de experiências. Por meio do compartilhamento de desenhos e

bebês e crianças, visando entender a noção de unidade que surge dessas experiências (LOPES, 2022).

vivências, pai e a filha constroem um diálogo único que vai além das barreiras geracionais, fortalecendo os laços familiares e promovendo a autoestima e o vínculo afetivo entre eles. Essa interação ativa na expressão criativa da criança proporciona um espaço para que ela expresse seus sentimentos, construa identidades e desenvolva habilidades comunicativas fundamentais, além de enriquecer a compreensão mútua e a conexão emocional entre pai e filha. Por meio das narrativas infantis, permeadas pelos desenhos que transcendem as barreiras da linguagem verbal, pai e filha constroem um universo emocional e cognitivo fascinante, revelando a importância de valorizar e dar voz às crianças dentro do contexto familiar e educacional.

No quinto capítulo, assinalamos a fase em que conectamos de maneira analítica o embasamento teórico e a execução da prática de campo. De acordo com a metodologia preconizada, as informações foram reunidas por meio de três entrevistas narrativas, fundamentadas nas diretrizes metodológicas e na organização das categorias de análise apresentadas. Tais escolhas visam analisar, estruturar, compreender e documentar as narrativas expostas ao longo do trabalho.

Ao longo da elaboração de minha dissertação de mestrado, tive a privilegiada oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Destaco, entre essas oportunidades, a valiosa colaboração do professor da Faculdade de Educação da UFRGS, Rodrigo Saballa.

Um dos momentos marcantes foi a ocasião em que fui convidado pelo professor Saballa para conduzir uma aula para a turma do curso de Pedagogia. Essa experiência consolidou meu domínio sobre os temas abordados em minha pesquisa e proporcionou um ambiente para a troca de conhecimentos com os estudantes. A interação com a turma ampliou minha visão sobre a aplicabilidade prática dos conceitos teóricos, enriquecendo minha abordagem acadêmica.

Adicionalmente, a condução da aula resultou em uma indicação para promover uma formação pedagógica destinada a um grupo de 55 pedagogas vinculadas à rede SESC/RS de educação. Essa oportunidade ampliou meu alcance como pesquisador, permitindo-me compartilhar meu conhecimento de forma mais abrangente e impactante.

Além das atividades de ensino, participei ativamente de eventos acadêmicos, apresentando trabalhos relacionados à minha pesquisa. Essas oportunidades foram

fundamentais para a divulgação e a discussão dos resultados obtidos, além de proporcionarem o intercâmbio de ideias com outros pesquisadores.

No âmbito acadêmico, destaco ainda minhas submissões de textos a eventos científicos, ampliando a disseminação dos resultados da pesquisa e possibilitando a interlocução com colegas de diversas instituições. Essas submissões contribuíram para a construção de uma rede de contatos e para a consolidação de minha presença no cenário acadêmico.

Em síntese, as oportunidades proporcionadas durante o desenvolvimento da dissertação foram cruciais para meu crescimento como pesquisador, docente e profissional da educação. A interação com estudantes, a formação pedagógica, as participações em eventos e as submissões de textos fortaleceram não apenas minha pesquisa, mas também meu papel ativo na promoção do conhecimento e na construção de uma base sólida para futuras contribuições ao campo educacional.

A trajetória como pesquisador de Geografia das Infâncias trouxe consigo uma transformação profunda em minha compreensão das vivências espaciais, principalmente ao considerar a perspectiva singular e autêntica de minha filha e dos alunos aos quais dedico minha prática docente. Nesse processo, o conceito de vivência espacial transcendeu as barreiras acadêmicas, tornando-se uma janela aberta para compreender as intrincadas relações que as crianças estabelecem com o espaço ao seu redor.

As narrativas infantis emergiram como poderosos instrumentos de análise, revelando camadas antes não percebidas da experiência espacial. Ao ouvir as histórias contadas por minha filha e pelos alunos, percebi que cada desenho, relato ou brincadeira continha elementos preciosos que ilustravam a complexidade das percepções infantis sobre o ambiente em que vivem. Compreendi que as vivências afetivas moldam a forma como as crianças se conectam, exploram e atribuem significados ao mundo ao seu redor. A emoção de minha filha ao descrever seus lugares favoritos ou a alegria palpável nos relatos dos alunos sobre as nossas relações evidenciaram a importância do afeto na construção de experiências espaciais significativas.

O reconhecimento da criança como agente produtora do espaço geográfico foi uma mudança paradigmática. enxergar as crianças não somente como receptáculos passivos, mas como agentes ativos na construção e na transformação do ambiente trouxe uma nova profundidade às minhas reflexões. As crianças não apenas habitam

o espaço, mas participam ativamente na sua criação, imprimindo suas marcas e significados.

Assim, a ampliação e a ressignificação da visão como pesquisador não se limitaram ao âmbito teórico, estendendo-se à vivência cotidiana com minha filha e aos diálogos construídos em sala de aula. As Geografias das Infâncias, quando ancoradas nas narrativas e nas vivências das crianças, oferecem uma perspectiva mais rica e completa do espaço, redefinindo a pesquisa acadêmica, a prática educativa e a relação afetuosa com minha filha.

Ouvir as narrativas dos professores entrevistados revelou-se uma etapa crucial no processo de construção da dissertação, enriquecendo-a com perspectivas autênticas e experiências profundas no contexto educacional. As vozes dos professores tornaram-se elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas pedagógicas e das nuances presentes na interação entre educadores e alunos. Cada narrativa contribuiu para a tessitura de um entendimento mais completo e sensível dos desafios e sucessos no ambiente educacional.

A escuta atenta das histórias narradas pelos professores não apenas validou suas vivências, mas também trouxe à tona elementos que, muitas vezes, escapam às análises meramente teóricas. A diversidade de contextos educacionais, as estratégias adotadas diante de adversidades e os momentos de superação pessoal emergiram como fios condutores, permitindo que as vozes dos educadores ressoassem de maneira autêntica na pesquisa. A valorização dessas narrativas como fonte de conhecimento foi fundamental para a construção de uma dissertação sólida e contextualmente relevante.

Além disso, a incorporação das narrativas dos professores entrevistados conferiu uma dimensão ética e humana ao trabalho acadêmico. Ao reconhecer as histórias dos educadores como peças-chave na construção do conhecimento, a pesquisa ganhou em profundidade e estabeleceu uma conexão mais significativa com a realidade vivenciada pelos profissionais da educação. Assim, a importância de ouvir as narrativas dos professores transcendeu a mera coleta de dados, tornando-se uma forma respeitosa e colaborativa de dar voz aos protagonistas do cenário educacional.

O entendimento das narrativas presentes nesta pesquisa agregou uma dimensão poética e estética aos relatos dos professores entrevistados, conferindo uma abordagem única ao processo de escuta e compreensão. Ao adotar a perspectiva cênica, as narrativas não foram apenas recebidas como relatos lineares, mas como

performances ricas em nuances e significados simbólicos. A pesquisa, nesse contexto, tornou-se um palco onde as histórias dos professores ganharam vida, proporcionando uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na prática docente.

O enfoque cênico permitiu explorar o conteúdo explícito das histórias, além das emoções, dos gestos e dos cenários simbólicos presentes nas narrativas. Essa abordagem contribuiu para uma apreciação mais sensível e holística das experiências compartilhadas pelos educadores.

As narrativas dos professores foram não apenas compreendidas, mas vivenciadas de maneira mais intensa, proporcionando uma análise mais rica e contextualmente profunda no âmbito da pesquisa educacional.

1.1 JUSTIFICATIVA: EMOÇÕES E IMPULSOS

Cabe a nós evidenciarmos a importância dos estudos relacionados às infâncias. Se os bebês e as crianças são membros constituintes e atuantes da cidade e dos mais variados espaços, em que situações de fato podemos compreendê-los? Por onde ecoam as vozes das crianças? Como podemos aprender, por meio das infâncias, uma vez que as crianças detêm formas para expressar aquilo que não está nos documentos pedagógicos? A nós, resta o compromisso de lermos o mundo como e para as crianças. Precisamos desse resgate, emerge o desejo de uma sociedade que respeite e melhor entenda as crianças. Aos pesquisadores que se debruçam sobre a formação docente, e aos professores atuantes nas mais variadas esferas do ensino e da aprendizagem, por intermédio da práxis, é importante retomar que as crianças espacializam as suas vivências⁵, antecipadamente à aprendizagem alfabética e numeral.

As crianças geografam as suas trajetórias. Dessa forma, saber ouvir define a melhor forma de captar o que é a vida transmitida, pois está atrelada ao discernir o contexto e a realidade do indivíduo. Pensar na/para as infâncias requer um olhar ressignificado, no qual os adultos não sejam os influenciadores das ações das crianças, em única estância. É necessário que haja um direito existencial para as

⁵ Para Vigotski, a vivência é individual, situacional, intencional, o que permite analisar a pessoa na unidade de seus momentos pessoais juntamente com os do meio e testemunhar (julgar) a respeito do caráter da relação entre a pessoa e o fragmento da realidade (Pergamenschik; 2017, p. 37).

infâncias, reconhecendo-as como produtoras das cidades, do mercado de trabalho, e da dinâmica espacial. Dessa forma, a Geografia das Infâncias retroalimenta a necessidade de olharmos para as crianças e ressignificarmos nossas ações pedagógicas, tendo em vista o papel que desempenhamos em relação à formação e ao bem-estar delas. Além disso, é possível provermos um lugar para as infâncias, rompendo com a categorização social, que ainda está definida por características específicas.

Ademais, seria interessante refletirmos sobre algumas situações que envolvem a narrativa professoral, associadas ao campo da identidade docente. Se a educação tem o poder de mudar as pessoas e o mundo, como determina Paulo Freire, por quais razões estudantes e professores estão desmotivados e, por vezes, não compreendem a importância da educação, frente ao cenário brasileiro atual? Pensando nas possibilidades de mudança, de que maneiras a formação escolar pode ser ressignificada, tendo em vista as diferentes demandas desse setor? Enquanto professores de Geografia, o quanto há de significação em nossas aulas? Como reconhecemos a Geografia sendo ensinada para as diferentes manifestações humanas? O que está sendo ensinado para as infâncias, por exemplo, quando tratamos sobre o ensino da Geografia para crianças? Como podemos nos autoformar a partir do viés geográfico das infâncias?

Ainda na atualidade, docentes reproduzem práticas de outrora, caracterizadas por concepções segmentadas e pré-estruturadas que compreendem o estudante como um ser faltante. Imerso às burocracias impregnadas no espaço escolar, percebemos as demandas diárias a cumprir, muitas vezes, sem fazer sentido, como apenas protocolos. Nesse mesmo ponto de vista, os estudantes estão sobrecarregados por procedimentos que, por vezes, não possuem significado. As mazelas que permeiam esse cenário devem ser repensadas por aqueles que produzem o conhecimento no campo da educação. Como mudar essa rotina em sala de aula, e prover processos de ensino e aprendizagem significativos? Tensionamos por intermédio de Costella e Acauan (2021) ao afirmar que a Geografia escolar atualmente está voltada para o viés tradicional, aliado ao ensino caracterizado pela memorização, descrição e repetição dos objetos de aprendizagem, em muitas ocasiões distantes da realidade dos estudantes.

Diante do exposto, necessitamos fomentar práticas que humanizem a educação, a ponto de que a criança se desenvolva brincando nas ações infantis, como

apontam os estudos de Vigotski. As espacialidades infantis devem ser compreendidas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as crianças, rompendo com o currículo adultocêntrico. As infâncias devem geografiar as suas trajetórias, experiências e vivências que os mais diferentes lugares podem oferecer, pois, os símbolos e os signos presentes no espaço podem atribuir papéis importantes na compreensão das funções sociais. Primordialmente, o ensino de Geografia, associado às práticas desenvolvidas por pedagogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, deve propor situações que possibilitem o entendimento das complexidades existentes no mundo. Emerge o desejo por uma Geografia escolar retroalimentada pela Pedagogia. A exploração do ambiente vivido pelas crianças desperta curiosidade, que leva à busca por novas descobertas. O convívio social opera como engrenagem para esse sistema, atuando no desenvolvimento primário do pensamento espacial.

Os estudos voltados para as infâncias desempenham um papel crucial na compreensão das experiências e das necessidades das crianças em nossa sociedade. Quando estabelecemos conexões com o campo da Geografia das Infâncias, podemos aprofundar ainda mais nossa apreciação e compreensão desse tópico multifacetado.

Os estudos sobre e para as infâncias permitem-nos entender como as crianças percebem e interagem com o espaço ao seu redor. A Geografia das Infâncias se concentra na relação entre as crianças e o ambiente físico, proporcionando *insights* valiosos sobre como o espaço é interpretado e experimentado pelas crianças. Essa abordagem utiliza as cartografias para representar as experiências das crianças em diferentes contextos geográficos. Isso nos ajuda a identificar áreas em que as crianças podem enfrentar desafios ou necessidades específicas.

Ainda assim, é necessário reconhecer que as pesquisas focalizadas nos bebês e nas crianças destacam a importância da sua participação ativa na concepção e no planejamento do espaço público. A Geografia das Infâncias promove a inclusão das vozes das crianças na tomada de decisões que afetam seu ambiente, pois elas, como agentes sociais ativos, são capazes de moldar seu ambiente e contribuir para a construção da cultura e do espaço.

A análise geográfica das infâncias ajuda a identificar desigualdades espaciais nas experiências infantis, destacando áreas nas quais as crianças podem enfrentar barreiras ou privações devido à sua localização geográfica. A conexão entre as

infâncias e a Geografia destaca a importância de ensinar às crianças uma apreciação pelo meio ambiente e pela sustentabilidade, preparando-as para se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes. As pesquisas sobre as infâncias têm implicações diretas no planejamento urbano. A Geografia das Infâncias fornece informações importantes para criar cidades mais amigáveis às crianças, com espaços públicos adequados para brincadeiras e aprendizado.

A interseção entre os estudos sobre as infâncias e a Geografia oferece oportunidades para uma abordagem interdisciplinar enriquecedora, reunindo perspectivas da educação, geografia, planejamento urbano e outras disciplinas para melhorar a qualidade de vida das crianças e de suas comunidades.

Como pesquisador, imerso no universo das infâncias, defino-me como um autêntico “geógrafo crianceiro”. Essa designação ressoa como um convite à abertura para as vozes e as vivências das crianças, destacando que, ao explorar o espaço geográfico a partir dessa ótica, o pesquisador adota uma postura que vai além da mera observação acadêmica.

Ser um geógrafo crianceiro implica em reconhecer, de maneira intrínseca, a vitalidade e a singularidade das experiências infantis no contexto espacial. Essa abordagem não se limita a uma análise técnica e distante; ao contrário, busca estabelecer conexões empáticas e afetivas com a infância, valorizando as narrativas e as percepções das crianças como elementos cruciais na construção do conhecimento geográfico.

Dessa forma, ao incorporar essa concepção, os pesquisadores das infâncias não apenas investigam as realidades vividas pelas crianças, mas também se engajam de maneira profunda, criativa e respeitosa, criando uma ponte entre a pesquisa acadêmica e o universo infantil.

O reconhecimento dessa identidade ressignificada impulsiona a pesquisa para além das fronteiras tradicionais, instigando a descoberta de novos significados no entrelaçamento entre crianças e espaço geográfico.

Delineando a perspectiva de geógrafos que nutrem uma amorosidade pela vida dos bebês e das crianças, fundamentada na crença inabalável de sua existência plena e ativa neste mundo, essa abordagem destaca-se como um fio condutor essencial para a compreensão da interseção entre a Geografia e as vivências infantis.

Ao abraçar a amorosidade pela vida dos pequenos, os geógrafos demonstram um comprometimento intrínseco em reconhecer a criança como agente produtora do

espaço geográfico. A ênfase na existência das crianças no mundo enriquece a pesquisa e reverbera na prática pedagógica e nas políticas públicas voltadas para a infância. Nesse contexto, a Geografia das Infâncias emerge como um campo que transcende a mera delimitação geográfica, abraçando uma abordagem que valoriza a experiência única e autêntica das crianças em seus contextos espaciais.

Portanto, a amorosidade pela vida dos bebês e das crianças, conforme a descrição de Lopes e Costa (2023), direciona os pesquisadores das infâncias a explorar, a entender e a respeitar as múltiplas formas como as crianças se relacionam e vivenciam o ambiente ao seu redor. Essa abordagem amorosa ressalta a importância de uma pesquisa sensível e comprometida, que transcende os limites convencionais da Geografia, para abarcar a riqueza das experiências infantis no tecido complexo e dinâmico do espaço geográfico.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: BASILARES TEÓRICOS DA PESQUISA

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. A trilogia acrescenta sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (Minayo, 2020, p. 622).

Acreditamos que a pesquisa qualitativa proverá uma base sólida para a coleta e a interpretação dos dados a serem levantados neste estudo. Segundo Flick (2004), o estudo qualitativo vem se disseminando, haja vista o surgimento de diferentes abordagens e métodos que estão se apropriando dos diversos currículos. Dessa maneira, percebe-se a relevância do método qualitativo para a análise dos estudos das relações sociais, graças à pluralização das esferas da vida (Flick, 2004).

Para uma melhor contextualização de nossas intenções metodológicas, abordaremos as tradições da pesquisa qualitativa em educação, com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), estudiosos renomados na área, que fornecem uma perspectiva enriquecedora sobre as características da investigação qualitativa. Nesse sentido, os autores destacam a importância de uma abordagem reflexiva, sensível e contextualizada no processo de pesquisa. Suas contribuições são valiosas, pois direcionam para uma compreensão mais profunda dos princípios essenciais da pesquisa qualitativa. Ao enfatizarem a reflexividade, nos incentivam a considerar nossas próprias visões e preconceitos, reconhecendo a influência destes aspectos em nossas práticas de pesquisa.

Além disso, a sensibilidade e a contextualização são valorizadas como elementos essenciais para uma abordagem holística, na qual consideramos os contextos sociais, culturais e históricos que moldam as experiências dos participantes. Dessa forma, os estudos de Bogdan e Biklen (1994) contribuem significativamente para a compreensão das tradições da pesquisa qualitativa em educação, promovendo uma investigação mais reflexiva e contextualizada.

Na obra intitulada *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, abordam os diversos aspectos essenciais para conduzir pesquisas qualitativas de maneira eficaz. Ressaltam a necessidade de ir além do óbvio e de explorar as nuances e as complexidades presentes nas interações sociais

e nas experiências dos participantes. Podemos notar o incentivo promovido aos pesquisadores em adotar uma visão holística na captura das perspectivas dos participantes em seu ambiente natural, observando atentamente as interações, os gestos e as expressões faciais. Podemos perceber, a partir disso, a importância de construir uma relação de confiança com os participantes da pesquisa, e para que haja a efetivação desse processo, é necessário criar um ambiente seguro e acolhedor no qual os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas de maneira autêntica e aberta.

Bogdan e Biklen (1994) contextualizam a tradição da pesquisa qualitativa, destacando suas raízes nas ciências sociais, na antropologia, na sociologia e na psicologia. Essa tradição desenvolveu-se em resposta à necessidade de abordagens mais flexíveis e totalizantes que permitissem uma compreensão mais completa da realidade social. Para isso, foi necessário resgatar o histórico da pesquisa qualitativa, abordando o seu desenvolvimento ao longo do tempo, por meio das influências demarcadas por importantes teóricos e pesquisadores.

A partir desse contexto, podemos entender a necessidade de considerar o contexto social e cultural em que a pesquisa está inserida. É possível refletir sobre a importância de compreender as relações de poder, as normas sociais e as influências culturais que moldam as experiências e as interações dos participantes. Não obstante, outro aspecto crucial abordado por Bogdan e Biklen (1994) é a importância da reflexividade do pesquisador, pois devemos reconsiderar nossas próprias posições, crenças e valores, reconhecendo que nossas perspectivas e preconceitos podem influenciar o processo de pesquisa e de análise dos dados obtidos.

Conforme navegamos pelos escritos já mencionados, podemos reconhecer as características da investigação qualitativa como firmamentos teóricos e metodológicos para os nossos objetivos de pesquisa. Na ótica dos autores, a investigação qualitativa possui cinco características, explicitadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Características da investigação qualitativa

1.	A investigação qualitativa busca compreender o significado e a complexidade dos fenômenos estudados. Em vez de se concentrar em números e estatísticas, visa explorar os contextos, os processos e as experiências das pessoas envolvidas. Esse enfoque permite uma compreensão mais profunda e rica dos fenômenos sociais e educacionais.
2.	A pesquisa qualitativa em educação valoriza a ótica dos participantes, enfatizando a importância de ouvir as vozes das pessoas envolvidas no estudo, dando-lhes espaço para compartilhar suas experiências, assimilações e significados atribuídos às situações investigadas.
3.	A investigação qualitativa adota uma abordagem indutiva. Isso significa que os pesquisadores não partem de hipóteses preestabelecidas, mas, sim, permitem que os dados coletados guiem o processo de pesquisa. Eles exploram e interpretam os dados de forma flexível e iterativa, identificando padrões, temas e categorias emergentes que podem conduzir a novas compreensões.
4.	A exploração qualitativa valoriza a contextualização dos fenômenos. Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância de compreender o contexto social, cultural e histórico em que os fenômenos ocorrem. Essa abordagem reconhece que os fenômenos são influenciados por uma série de fatores e relações complexas, e busca capturar essa complexidade por meio da análise e da interpretação cuidadosa dos dados.
5.	A pesquisa qualitativa é caracterizada pela flexibilidade e pela adaptabilidade. Os pesquisadores estão abertos a ajustar suas abordagens e métodos à medida que avançam no processo de pesquisa. Eles reconhecem que a natureza dos fenômenos estudados e as interações com os participantes podem exigir ajustes e modificações ao longo do caminho, a fim de obter uma compreensão mais profunda e precisa dos temas investigados.

Fonte: Bogdan e Biklen (1994).

Essas características fundamentais da investigação qualitativa, como proposto por Bogdan e Biklen (1994), fornecem um arcabouço teórico e metodológico sólido para a realização de estudos nessa área. Ao adotar essa abordagem, os pesquisadores podem explorar e compreender a complexidade dos fenômenos educacionais de maneira mais abrangente e enriquecedora.

Os autores argumentam que a realidade é construída socialmente e que os significados e as interpretações dos fenômenos são moldados por interações

humanas. Uma das principais influências teóricas em seu trabalho é a teoria interacionista simbólica, que sublinha a importância dos significados e dos símbolos na vida social. Nessa concepção, revelam que os seres humanos atribuem significados às situações e aos objetos com base em suas experiências e interações sociais. Assim, a pesquisa qualitativa busca capturar esses significados e explorar os diferentes sentidos e interpretações dos participantes envolvidos no estudo.

Ademais, apontamos a fenomenologia como outro fundamento teórico importante nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). Eles se baseiam na compreensão fenomenológica da experiência humana, que busca descrever e compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca desvelar os sentidos e os significados subjacentes às experiências vividas pelos participantes, permitindo uma compreensão mais profunda de sua realidade subjetiva.

Além disso, Bogdan e Biklen (1994) também se apoiam na teoria crítica e no construtivismo social. Eles reconhecem que as estruturas de poder e as relações sociais influenciam a maneira como os indivíduos percebem e interpretam o mundo. A pesquisa qualitativa, portanto, busca examinar as dinâmicas de poder e as desigualdades sociais, dando voz às pessoas marginalizadas e buscando a transformação social por meio da produção de conhecimento crítico. Em suma, os fundamentos teóricos propostos na pesquisa qualitativa se baseiam em uma compreensão social construcionista do conhecimento, incorporando elementos da teoria interacionista simbólica, da fenomenologia, da teoria crítica e do construtivismo social.

Guarnecidos pelas tradições da investigação qualitativa em educação, destacamos que este estudo caracteriza-se pela sua aplicação, pois objetiva resolver um problema específico, ou seja, identificar como o campo da Geografia das Infâncias permeia a formação e a constituição da identidade docente no EF I. Reiteramos que a abordagem do problema ocorrerá por meio do percurso metodológico qualitativo, abrangendo o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que consolida a dimensão espacial mais profunda entre as relações, os processos e os fenômenos (Minayo, 2001). Dessa maneira, o dispositivo para aquisição das informações se caracteriza a partir das narrativas de professores que ensinam Geografia do EF I, ancorado pelo método (auto)biográfico. Portanto, Andrade e Costella (2020) ressaltam que o método está intrinsecamente conectado à

nossa convicção de que as histórias de vida possuem o poder de nos ajudar a dar novos significados e transformar nossas ações. Por meio dessas narrativas, somos capazes não apenas de impactar a nós mesmos, mas também de influenciar aqueles que se envolvem na leitura dessas histórias.

A pesquisa (auto)biográfica emergiu como uma área de estudo notável, revelando a importância das histórias de vida como instrumentos de reflexão, transformação e conexão com os outros. Com base nesse contexto, é possível afirmar que o método está enraizado em uma crença fundamental na capacidade transformadora das histórias de vida, tanto para o narrador quanto para o receptor. As narrativas (auto)biográficas se tornaram uma ferramenta poderosa para reavaliar e remodelar nossa compreensão do eu e do outro, estimulando a empatia, o diálogo e a construção de significados compartilhados. De igual maneira, podemos observar, a partir de Menezes Costella (2022), que, ao adotar o método (auto)biográfico na pesquisa em formação de professores em Geografia, é importante reconhecer e problematizar os saberes que emergem das histórias de vida. Esse procedimento não se limita apenas à dimensão científica, mas também considera a importância das memórias dos sujeitos, que são caracterizadas por seu caráter afetivo-emocional.

As memórias são fundamentais na construção da identidade e na compreensão do mundo. Elas são carregadas de significado pessoal e emocional, oferecendo perspectivas singulares e valiosas para a pesquisa. Ao incorporar essas memórias afetivo-emocionais, o método (auto)biográfico permite uma compreensão mais profunda das experiências dos professores em formação, enriquecendo as análises e proporcionando uma visão mais abrangente e humana da prática docente.

Além disso, a adoção desse método na pesquisa em formação de professores de Geografia traz contribuições significativas. Ele oferece novas lentes analíticas, que permitem explorar de maneira mais abrangente e crítica os estudos nessa área. Ao incorporar as histórias de vida dos professores em formação, o método (auto)biográfico possibilita uma compreensão mais holística e contextualizada das questões educacionais e geográficas.

Dessa forma, ao considerar a dimensão não científica e abraçar o caráter afetivo-emocional das memórias, o método (auto)biográfico enriquece a pesquisa em formação de professores de Geografia, oferecendo uma abordagem mais inclusiva, humana e reflexiva. Ele permite que os professores em formação compartilhem suas experiências pessoais e vivências, trazendo à tona perspectivas valiosas que

contribuem para uma formação docente mais sólida e consciente. Para isso, Nóvoa (1995) ressalta a interconexão e a inseparabilidade entre a dimensão pessoal e profissional de um indivíduo.

No contexto profissional, frequentemente, somos encorajados a manter uma separação estrita entre nossa vida pessoal e nossas atividades profissionais. No entanto o autor argumenta que essa divisão é ilusória e inadequada. Nossa identidade e nossas experiências pessoais influenciam diretamente nossa atuação profissional e, da mesma forma, nosso trabalho molda quem somos como indivíduos.

O “eu profissional” e o “eu pessoal” são intrinsecamente interligados e se retroalimentam. Nossas crenças, valores, experiências pessoais e emocionais desempenham um papel fundamental na forma como nos relacionamos com nosso trabalho e com as pessoas ao nosso redor. Dessa maneira, o nosso envolvimento profissional molda nossa identidade, afeta nossas emoções e desencadeia reflexões sobre nossa vida pessoal.

Reconhecer essa interdependência entre o eu pessoal e o eu profissional é fundamental para uma abordagem mais holística e autêntica no ambiente de trabalho. Isso implica em valorizar a importância de conhecermos a nós mesmos, compreendermos nossos valores e interesses pessoais, bem como reconhecermos a influência que nossa vida pessoal exerce na maneira como nos envolvemos e nos desenvolvemos profissionalmente. A compreensão dessa interação permite uma abordagem mais integrada e autêntica em nossa vida profissional, reconhecendo que nossas experiências pessoais e emocionais têm um impacto significativo em nossa atuação e desenvolvimento como profissionais.

Vislumbrando uma trajetória segura, ao optar pelo levantamento bibliográfico, iremos focalizar o campo da Geografia das Infâncias, associado à formação dos professores de Geografia no EF I, por meio de livros, artigos, dissertações e teses (documentais e eletrônicas) e análise dos principais conceitos atrelados ao problema de pesquisa, bem como produções acadêmicas já realizadas pelo autor. Perante isso, Creswell (2021) salienta que a revisão da literatura possibilita a estruturação da relevância para a pesquisa, além de confrontar resultados obtidos em outros estudos.

Para o devido reconhecimento do nosso percurso metodológico, incluímos, em formato de quadro, os objetivos específicos associando-os com as metodologias compatíveis com essa pesquisa. Essa sistematização pode ser visualizada no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Caracterização dos objetivos específicos e processos metodológicos

Objetivos específicos	Procedimentos	
1. Analisar se o campo das infâncias constitui a identidade professoral, conjecturando o ensino de Geografia no EF I.	Analisar como?	Por meio do estado da arte, relacionando o campo da Geografia das Infâncias, com a prática pedagógica de professores pedagogos e graduados na área, que ensinam Geografia no EF I, estabelecendo reflexões acerca da constituição professoral e o ensino de Geografia para crianças, analisando as diversas possibilidades para a ressignificação do ensino e da aprendizagem geográfica para as infâncias.
	Analisar por quê?	Pois o campo da Geografia das Infâncias caracteriza-se como base sólida para compreendermos de melhor forma a consolidação do ensino para crianças, levando em consideração as suas vivências, por intermédio do espaço geográfico e das mais variadas manifestações espaciais. Dessa forma, ao se apropriar das vivências espaciais das crianças, o ensino de Geografia pode ser qualificado, edificando o desenvolvimento do pensamento espacial.
	Analisar com quem?	Nossos sustentáculos teóricos são Bachelard (1996), Bakhtin (1992, 1998), Brasil (2018), Callai (2001, 2009), Castellar (2005, 2011), Castrogiovanni (2003, 2012, 2020), Cavalcanti (2005, 2011), Comenius (2011), Copatti (2022), Costella (2015), Dias e Boruchovitch (2020), Freire (2014), Lopes (2005, 2012, 2017, 2018, 2020), Marcelo (2009), Menezes e Costella (2022), Nóvoa (2017), Qvortrup (1993), Rego (2021), Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2011), Santos (1996), Sarmiento (1997, 2005, 2013) e Saviani (2011).

	Analisar quando?	Posteriormente à constituição do levantamento teórico, a partir do questionamento central da pesquisa e na organização do roteiro para as entrevistas narrativas.
2. Discutir as formas como pedagogos e professores de Geografia entendem o ensino e a aprendizagem para crianças, destacando o aspecto do pensar com a Geografia.	Discutir como?	Por intermédio do levantamento bibliográfico, estabelecendo reflexões acerca do desenvolvimento do pensamento espacial no contexto do ensino de Geografia nos anos iniciais do EF I, analisando a aprendizagem infantil na visão de professores pedagogos e graduados em Geografia.
	Discutir por quê?	Porque há a necessidade de aproximar a práxis entre pedagogos e professores de Geografia, para minimizar os obstáculos pedagógicos presentes no desenvolvimento do pensamento geográfico, haja vista as diferentes concepções sobre o ensino e a aprendizagem para as infâncias, nos anos iniciais do EF I.
	Discutir com quem?	Estaremos alicerçados por Bachelard (1996), Bandura (1973, 1977, 1986, 1997), Bakhtin (1992, 1998), Bogdan e Biklen (1994), Catling (2023), Brasil (2018), Callai (2001, 2009), Castellar (2005, 2011), Castrogiovanni (2003, 2012, 2020), Cavalcanti (2005, 2011), Copatti (2022), Costella (2015), Dias e Boruchovitch (2020), Freire (2014), Lefebvre (1974), Lopes (2005, 2012, 2017, 2018, 2020), Menezes e Costella (2022), Piaget (1945), Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2011), Santos (1996), Sarmiento (1997, 2005, 2013) e Saviani (2011).
	Discutir quando?	A partir da fundamentação teórica e nas entrevistas narrativas com professores pedagogos e graduados em Geografia do EF I.

<p>3. Dialogar e compreender, por intermédio das narrativas docentes, o ensino de Geografia, em relação aos professores pedagogos e graduados em Geografia, correferindo as estratégias utilizadas no desenvolvimento dos conceitos fundamentais da ciência geográfica no EF I.</p>	<p>Dialogar como?</p>	<p>Por intervenção das entrevistas narrativas com professores pedagogos e graduados em Geografia do Ensino Fundamental, interpretando as suas exposições acerca do entendimento sobre as infâncias, o ensino de Geografia para crianças, os conceitos geográficos essenciais e formadores do pensamento espacial, fazendo-lhes examinar a prática pedagógica e as estratégias de autorregulação da aprendizagem infantil.</p>
	<p>Dialogar por quê?</p>	<p>Porque acreditamos que a entrevista narrativa rompe com o método tradicional de perguntas e respostas, promovendo a combinação entre as histórias dos entrevistados com os objetivos da pesquisa, revelando experiências individuais, reproduzindo diferentes concepções de mundo, estando a serviço do método qualitativo.</p>
	<p>Dialogar com quem?</p>	<p>Com as contribuições realizadas por Andrade e Costella (2020), Benjamim (1993), Creswell (2021), Delory-Momberger (2011), Derrida (1984), Galiazzi e Moraes (2007), Jovchelovitch e Bauer (2002), Marinas (2007), Passeggi (2016), Portugal e Torres (2019), Rego (2021), Silva e Marcelino (2022), Souza (2004, 2010) e Schütze (2014).</p>
	<p>Dialogar quando?</p>	<p>Durante o transcorrer da fundamentação teórica, estabelecendo conexões entre os autores já citados, observando a ética e a fidelidade da transcrição das entrevistas narrativas com professores pedagogos e graduados em Geografia do EF I.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para a promoção desta pesquisa, será realizada a prática de campo no Colégio Anchieta de Porto Alegre (RS), instituição da rede privada de ensino, integrante da Rede Jesuíta de Educação. A escolha por esse local se dá a partir das relações

humanas já estabelecidas nesse espaço escolar, por abrigar uma pluralidade de público infantil e por possuir um corpo docente caracterizado pela sua variedade, dentro das especificidades de cada segmento escolar. Ainda assim, a escola selecionada pode apresentar nuances que servirão de sustento para esta pesquisa e por também ser o espaço onde o autor possui uma carga horária pedagógica em torno de 30 horas semanais em sala de aula, na condição de professor de Geografia para os anos finais do EF. Para isso, no espaço escolar selecionado, realizaremos um estudo analítico entre as narrativas e as diferentes concepções a serem ouvidas e observadas pelos professores do EF I que ensinam Geografia.

Isto posto, vale resgatar o contexto histórico da instituição escolar selecionada para esta pesquisa. O Colégio Anchieta de Porto Alegre remonta sua história ao século XIX, quando foi fundado pelos padres da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa católica. O colégio foi inaugurado em 1890, sendo inicialmente voltado para a educação de jovens estudantes do gênero masculino. Desde sua fundação, teve como objetivo fornecer uma educação de qualidade baseada nos princípios jesuítas, combinando excelência acadêmica com formação ética e humanística.

Ao longo dos anos, o Colégio Anchieta passou por diversas transformações e expansões. Em 1932, a instituição iniciou sua oferta de ensino para o público feminino, tornando-se um colégio misto. Desde então, tem se consolidado como uma referência em educação básica na cidade de Porto Alegre.

Além da educação formal, o colégio também desenvolve atividades extracurriculares, esportivas, artísticas e culturais, buscando proporcionar aos estudantes uma formação integral. O Colégio Anchieta tem como base uma proposta pedagógica que valoriza o desenvolvimento do pensamento crítico, a busca pelo conhecimento, o respeito à diversidade e a promoção do bem comum. Atualmente, a instituição continua desempenhando um papel importante na educação da cidade de Porto Alegre, contribuindo para a formação de gerações de estudantes e mantendo a tradição jesuíta de excelência acadêmica e formação humana.

Haja vista o retomar histórico do nosso campo de estudos, destacamos a importância que os participantes de uma pesquisa desempenham. São fontes de dados e informações essenciais para o alcance dos objetivos estabelecidos. Sua contribuição é valiosa, pois são eles que compartilham suas experiências, perspectivas e conhecimentos, enriquecendo o estudo. Além disso, os participantes desempenham um papel ativo no processo, pois podem fornecer subsídios que

ajudam os pesquisadores a identificarem eventuais limitações ou problemas na pesquisa. Essa interação colaborativa entre os participantes e os pesquisadores permite que ajustes sejam feitos, assegurando a confiabilidade e a precisão dos resultados. Portanto, a participação ativa dos indivíduos envolvidos é crucial para o sucesso e a relevância de uma pesquisa, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos em estudo.

A docência é uma área de extrema importância para a sociedade, sendo responsável pela formação e educação dos indivíduos em diferentes contextos educacionais. Os estudos voltados para a práxis pedagógica são relevantes, pois permitem entender como os professores ensinam e como os alunos aprendem, fornecendo informações significativas para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa pode ajudar a identificar desafios e problemas que os professores enfrentam em sua prática, oportunizando que sejam desenvolvidas soluções qualitativas de ressignificação professoral.

Nesse sentido, acreditamos no potencial da participação docente neste estudo. Tem-se como horizonte compreender a prática pedagógica dos professores que ensinam Geografia no EF I. Para isso, fizemos o convite para três professores(as) pedagogos(as) e/ou graduados(as) em Geografia que atuam em sala de aula entre o 1º e 5º Ano do Colégio Anchieta, para exporem a sua trajetória docente por intermédio da entrevista narrativa. Vale salientar que, na instituição escolar citada, o 5º Ano do EF I oportuniza o ensino de Geografia por meio de profissionais graduados na área específica, conforme contextualizado na entrevista narrativa presente nesta pesquisa.

A partir disso, apresentaremos narrativas docentes, constituídas pelas trajetórias biográficas de um professor de Geografia, que destaca a importância de adaptar os conteúdos geográficos ao nível de compreensão dos alunos, reconhecendo a complexidade em tornar os conceitos acessíveis e envolventes. Além disso, ressalta a necessidade de formação e atualização contínua para atender às demandas dos estudantes.

As outras duas narrativas são de professoras pedagogas que ensinam Geografia, além dos demais componentes curriculares previstos no Ensino Fundamental I. Em seus depoimentos autobiográficos, as professoras enfatizam a integração de atividades práticas e recursos visuais como estratégias eficazes para tornar os conceitos geográficos mais acessíveis e facilitar a aprendizagem dos alunos. A abordagem pedagógica centrada nas necessidades das crianças, com a

contextualização dos conteúdos por meio de experiências reais, é destacada como fundamental para promover uma educação significativa e atrativa.

Para tanto, analisaremos como os professores pensam e projetam o ensino de Geografia para as crianças, e como ocorre o processo de autorregulação da aprendizagem geográfica. A seguir, descreveremos, no Quadro 3, as características que estabelecem os mecanismos hierárquicos para a prática de pesquisa de campo.

Quadro 3 – Organização para a prática de campo

Etapas	Procedimentos e preparação para a exploração do campo e emprego da entrevista narrativa
Organização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envio da carta de aceite para a gestão escolar do Colégio Anchieta: permissão para o campo. 2. Apresentação da pesquisa para a gestão escolar do Colégio Anchieta. 3. Apresentação da pesquisa e dos procedimentos metodológicos para as coordenações de Unidade (EF I, II e Ensino Médio).
Aprestos	<ol style="list-style-type: none"> 4. Apresentação da pesquisa e procedimentos metodológicos para o corpo docente a ser entrevistado: professores(as) pedagogos(as) e graduados(as) em Geografia – EF I.
Prospecção	<ol style="list-style-type: none"> 5. Convite para a colaboração na pesquisa – oficialização em carta de aceite.
Sondagem	<ol style="list-style-type: none"> 6. Reconhecimento ambiental do trabalho docente.
Entrevista narrativa	<ol style="list-style-type: none"> 7. Contextualizar a pesquisa para o(a) entrevistado(a). 8. Encorajamento verbal: evidenciar a importância da narrativa docente para a pesquisa em relação ao ensino e à aprendizagem em Geografia. 9. Iniciação da entrevista narrativa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A vista disso, ratificando nossas opções metodológicas, utilizaremos, por intermédio de Jovchelovitch e Bauer (2002), as etapas fundamentais para a entrevista narrativa, conforme elucidado no Quadro 4.

Quadro 4 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração. Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar pelos sinais de finalização.
3. Fase da pergunta	Somente “Que aconteceu, então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fase conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “Por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Podemos observar que a primeira fase consiste na iniciação, em que há a organização do primeiro tópico para a narração e a utilização dos auxílios visuais. Prosseguindo para a próxima fase, observa-se o cerne da narração, na qual há orientação de não interromper a narrativa, promovendo o encorajamento verbal para a continuação da narração e a espera da finalização, por meio de sinais. Na terceira etapa, ocorre a fase da pergunta, em que as regras orientam a não influenciar as opiniões, não discutir contradições e seguir das perguntas exmanentes para imanentes, ou seja, situações que ocorreram durante a narração do entrevistado. Por último, dispomos de orientações como a interrupção da gravação, a permissão de questionamentos e a realização de anotações imediatas após a narrativa.

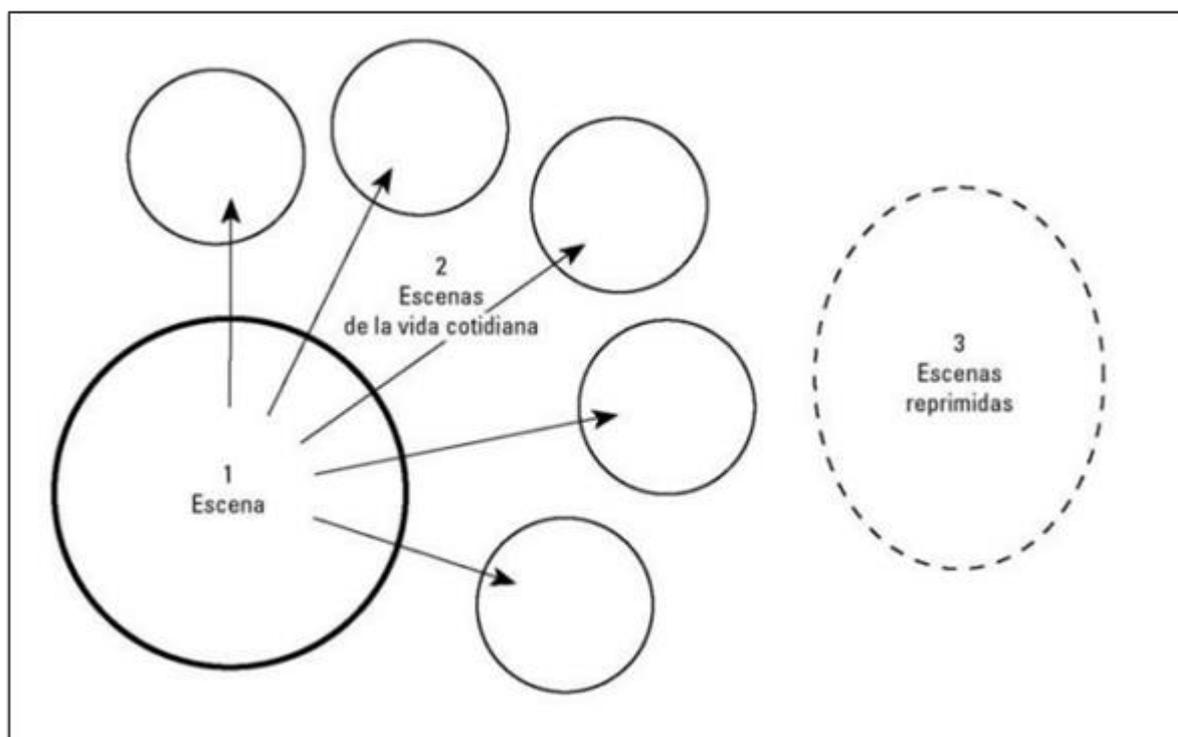
A partir das fundamentações e das considerações metodológicas analisadas, utilizaremos, de maneira procedimental, tópicos orientadores para a compreensão da entrevista narrativa, mediante três estágios idealizados para melhor assimilação das falas professorais. Essa organização por etapas está inspirada pela compreensão cênica, proposta por Marinas (2007), uma abordagem que vai além de uma visão linear e acumulativa da história.

A proposta consiste em entender as narrativas como um conjunto de cenas distintas. A primeira cena (C1) é aquela que reúne o narrador e o entrevistador, caracterizando um espaço/ambiente de escuta ativa. Nessa cena, ocorrem fenômenos que remetem tanto à dimensão íntima e pessoal (transferência) quanto às condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante e inovação).

A cena seguinte (C2) integra parte da vida cotidiana do narrador, em que suas posições como emissor e receptor se entrelaçam com a cena inicial, atualizando-se mutuamente. São episódios e situações que ocorrem em seu dia a dia e que são compartilhados durante a narrativa. Essas cenas podem trazer informações sobre a rotina, os relacionamentos, as experiências vividas e as percepções do narrador em seu contexto cotidiano.

A terceira cena (C3) está relacionada à possibilidade de surgimento de memórias ou experiências reprimidas ou esquecidas pelo narrador. Durante o processo de narração e interação com o entrevistador, algumas cenas que estavam submersas no inconsciente podem emergir, revelando aspectos ocultos ou negligenciados da narrativa. Essas cenas têm potencial para trazer novas perspectivas e revelações significativas. Podemos observar no esquema ilustrado na Figura 6, a seguir, as representações enunciadas por Marinas (2007).

Figura 6 – Estrutura modelo da compreensão cênica de Marinas



Fonte: Marinas (2007, p. 129).

Nessas condições, a compreensão cênica permite uma análise mais profunda e complexa das narrativas. Ao adotar esse método, é possível desvendar as nuances e as relações entre as cenas, ampliando o entendimento das narrativas e revelando enfoques que poderiam passar despercebidos em uma abordagem mais tradicional.

Em concordância, a partir das considerações de Marinas (2007), apresentamos as colaborações de Abrahão e Frison (2019), ao citarem suas concepções sobre as histórias de narrativas docentes e construção da identidade profissional. Essa interpretação ocorre a partir de dois ordenamentos, conforme demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Análise do discurso em história oral: produção e interpretação



Fonte: Marinas (2007, p. 103).

A Análise de Discurso em história oral desempenha um papel fundamental na produção e na compreensão das narrativas coletadas por meio de entrevistas e de relatos de pessoas sobre suas experiências passadas. Por meio dessa abordagem, é possível entender como as histórias são construídas e como os discursos dos entrevistados refletem e são influenciados pelos contextos sociais, culturais e políticos nos quais estão inseridos.

Na produção das narrativas de história oral, a Análise de Discurso contribui na identificação das estratégias discursivas utilizadas pelos entrevistados para dar sentido às suas experiências. Isso inclui a análise das escolhas linguísticas, dos recursos retóricos e dos posicionamentos discursivos adotados durante a narrativa. A partir dessa análise, é possível entender como os entrevistados constroem suas identidades, mobilizam suas memórias coletivas e individuais, e lidam com as representações sociais e culturais.

Na agnição das narrativas de história oral, a Análise de Discurso permite explorar as relações de poder, as ideologias e as diferentes vozes presentes nas histórias contadas. Dispõe-se identificar as contradições, as tensões e os silêncios presentes nos discursos dos entrevistados, revelando os processos de negociação e

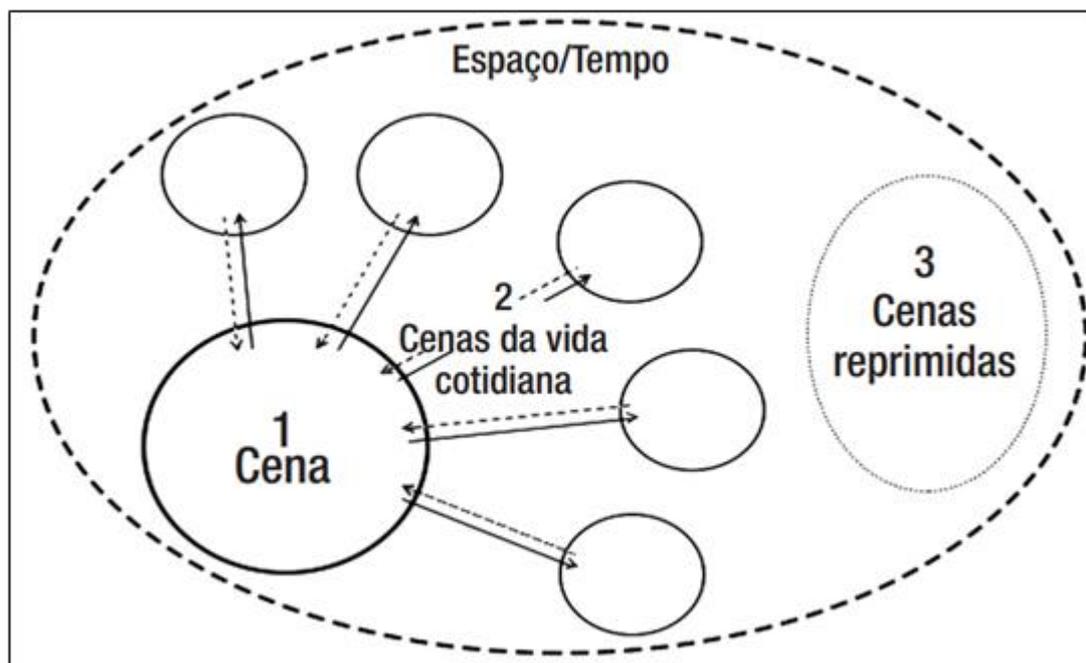
os significados atribuídos às experiências vividas. Além disso, também considera o contexto histórico mais amplo no qual as narrativas estão inseridas, possibilitando uma compreensão mais completa e crítica das histórias contadas.

Em virtude disso, é importante reconhecer que as narrativas de história oral são construções sociais e discursivas, influenciadas pelas memórias, perspectivas e interpretações dos entrevistados. A Análise de Discurso permite ir além da mera coleta de informações e busca compreender as representações sociais, as identidades e as formas como as experiências passadas são reinterpretadas e recontextualizadas no presente.

Para tanto, essa maneira de compreender as histórias orais desempenha um papel crucial na produção e na compreensão das narrativas, permitindo uma inteligência mais profunda das relações sociais, dos processos de significação e das negociações discursivas presentes nas histórias contadas pelos entrevistados. Essa abordagem contribui para uma análise crítica e reflexiva das experiências passadas e das memórias coletivas, ampliando nosso entendimento da história e das vozes que a compõem.

Considerando as inspirações de Abrahão (2016) sobre a compreensão cênica de Marinas (2007), podemos destacar que as três cenas se unem para formar um conjunto sistêmico, no qual o significado da experiência vivida/narrada é compreendido em relação aos espaços/tempos relevantes. Nesse sentido, no interior desse sistema, as cenas esquecidas são representadas juntamente com aquelas que podem ser interpretadas como tendo sido reprimidas pelo narrador. Essa abordagem reconhece a importância de considerar não apenas as cenas presentes e lembradas, mas também aquelas que foram esquecidas ou suprimidas, a fim de obter uma compreensão mais abrangente da narrativa e das experiências subjacentes. Ao explorar o sistema de cenas, é possível identificar os significados ocultos, as lacunas e as tensões que surgem da interação entre as diferentes representações e ausências na narrativa. Isso permite uma análise mais completa e complexa do texto, revelando aspectos ocultos e subentendidos que contribuem para a compreensão da vivência/narrativa como um todo. Para isso, Abrahão (2016) elabora uma nova representação visual da compreensão cênica, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 8 – Esquema da compreensão cênica interpretado por Abrahão



Fonte: Abrahão (2016, p. 69).

Em vista disso, podemos visualizar que há um processo de retroalimentação entre as cenas. Por meio desse retroalimentar entre as cenas (C1 e C2), é possível observar como as experiências cotidianas do narrador são interferidas pelos fenômenos discursivos e sociais presentes na Cena 1 (C1). Essa interação gera uma conexão entre as cenas, colaborando para uma compreensão mais abrangente das narrativas.

Além do mais, essa retroalimentação existente entre cenas 1 e 2 (C1 e C2) proporciona o surgimento de cenas reprimidas ou esquecidas (C3). As cenas reprimidas podem ser entendidas como aquelas que não foram inicialmente compartilhadas pelo narrador, mas que emergem no processo de retroalimentação das cenas anteriores. Essas cenas reprimidas trazem à tona aspectos ocultos, lembranças ou experiências que foram inicialmente suprimidas pelo narrador.

Para tanto, a retroalimentação entre as cenas 1, 2 e 3 (C1, C2 e C3), na compreensão das narrativas, permite uma análise mais abrangente e aprofundada da narrativa, possibilitando um entendimento mais rico e complexo das vivências e dos significados implícitos aos resgates memoriais.

Contagiados pelas contribuições no campo das narrativas, optamos por elaborar uma síntese em forma de quadro, para a compreensão das entrevistas narrativas exploradas nesta investigação. Para isso, ressaltamos que a produção

autoral de metodologias na pesquisa ratifica a busca por conhecimento e solidifica a construção do campo científico.

A produção autoral de metodologias possibilita uma maior adequação aos objetivos e às peculiaridades da pesquisa em questão. Cada estudo possui características únicas e demanda abordagens específicas. Ao desenvolver uma metodologia autoral, o pesquisador tem a liberdade de adaptar e criar etapas, técnicas e instrumentos de coleta de dados que melhor se ajustem à sua investigação, aumentando, assim, a eficácia e a qualidade dos resultados obtidos.

Além disso, a produção autoral do percurso metodológico estimula a criatividade e a originalidade na pesquisa. Ao se desvincular das metodologias tradicionais, o pesquisador tem a oportunidade de explorar novos caminhos e abordagens, promovendo a inovação e o avanço do conhecimento em sua área de estudo. Essa autoria metodológica estimula a reflexão crítica e a capacidade de pensar além dos modelos estabelecidos, proporcionando um olhar diferenciado sobre o problema de pesquisa. Em conformidade, Creswell (2014, 2021) discute a importância da autoria na seleção e na aplicação de métodos de pesquisa adequados, enfatizando a necessidade de os pesquisadores personalizarem suas abordagens para atender às suas questões de pesquisa específicas.

Igualmente, fundamenta a importância da autoria na pesquisa educacional, evidenciando a necessidade de os pesquisadores desenvolverem suas próprias abordagens metodológicas e adaptarem as técnicas de pesquisa existentes para responder às questões e aos desafios específicos da área da educação. Criando a sua própria metodologia, o pesquisador pode levar em consideração essas particularidades e ajustar seu processo de investigação de acordo com as nuances do ambiente em que está inserido, possibilitando uma compreensão mais contextualizada e aprofundada do objeto de estudo.

Ao desenvolver suas respectivas abordagens metodológicas, o pesquisador amplia o controle sobre o processo de pesquisa, desde a concepção até a implementação e a análise dos resultados. Essa autonomia proporciona uma maior confiança na compreensão dos dados e uma maior responsabilidade pela construção do conhecimento, contribuindo para a consolidação da identidade científica do pesquisador.

Destarte, por meio da autoria de métodos e técnicas, o pesquisador contribui para a ampliação do repertório de abordagens disponíveis na área, enriquecendo o

debate acadêmico e possibilitando uma compreensão mais abrangente e plural dos fenômenos estudados. Essa diversidade metodológica estimula a colaboração e o intercâmbio entre pesquisadores, promovendo a construção coletiva do conhecimento.

É por meio dessa produção autoral que os pesquisadores podem buscar respostas mais precisas, inovadoras e contextualizadas para suas perguntas de pesquisa, impulsionando, assim, o progresso científico, levando em consideração as suas aspirações e inspirações acadêmicas.

Dessa maneira, podemos observar no Quadro 5, a seguir, as especificidades do procedimento desenvolvido, em consonância com a compreensão cênica proposta por Marinas (2007), a partir daquilo que se espera ouvir e compreender dos professores em relação às suas inserções memoriais.

Quadro 5 – Tópicos orientadores/alimentadores para a compreensão da entrevista narrativa

<p>Prelúdio da Trajetória Docente Associado a C1 e C2 (Marinas, 2007)</p>	<p>1. O encontro entre o pesquisador e o(a) entrevistado(a). A fundamentação do ambiente. O expressar da trajetória docente, narração da jornada enquanto profissional da educação, desde a formação básica escolar, até a graduação e pós-graduação.</p>
<p>Dimensão das Recordações Aliadas à Prática Docente (DRPD) Associada a C2 e C3 (Marinas, 2007)</p>	<p>2. Recordações da infância no período escolar. 3. A infância presente na práxis docente. 4. Lembranças de estudantes que marcaram a trajetória professoral. 5. Memórias de professores de Geografia do período escolar básico.</p>
<p>Dimensão da Infância presente na Práxis Pedagógica (DIPP) Associada a C1, C2 e C3 (Marinas, 2007)</p>	<p>6. Ser professor(a) de/para crianças: representação. 7. A criança pelo olhar da Pedagogia: sensibilidades. 8. Ensinar Geografia por intermédio da Pedagogia: desafios. 9. A criança pensando com a Geografia. 10. Ensino de Geografia: diferenças entre anos iniciais e finais do Fundamental. 11. Diferenças entre ser professor de Geografia nos anos iniciais e finais do Fundamental.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor entrevistador (2023).

Para melhor amparar nosso percurso metodológico, caracterizamos, a seguir, as dimensões utilizadas como estratégia de orientação da entrevista narrativa. Iniciaremos pelo prelúdio, que compreende o momento em que o(a) professor(a) trata das suas características biográficas pessoais e profissionais, delineado pelo contexto da investigação (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 96). Dispomos como intenção estabelecermos a confiança entre entrevistador e entrevistado, revisitando os objetivos e as problematizações da pesquisa, enaltecendo a figura do professor interrogado enquanto colaborador. Dessa forma, o propósito é impulsionar as memórias do(a) professor(a), fazendo-lhe memorar a sua infância, a sua condição de estudante-criança e aqueles atores que, de alguma maneira, o formaram enquanto sujeito. Assim, relacionamos essa dimensão com as cenas 1 e 2 (C1 e C2), pois remetem ao encontro entre o narrador e o entrevistador, visando ao desenvolvimento de um ambiente conveniente para a narração e o advento dos aspectos socioemocionais íntimos do seu cotidiano. Em conformidade, Simão e Frison (2020) agregam ao afirmar que

O sujeito, ao narrar sua vida, relaciona fatos e acontecimentos a um contexto específico e, ao fazê-lo, a transforma em uma história de vida, mediante uma construção partilhada com o pesquisador. Nessa configuração, o sujeito da narração discorre como ele compreende a própria trajetória, como se constitui, transforma-se e envolve o outro que escuta; assim, ao relatar sua vida, o sujeito também se constrói, abrindo possibilidades para que o interlocutor possa compreendê-la, o qual também se transforma nesse processo. Ao mapear tempos e lugares que cada um traz em suas lembranças, ambos o fazem inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural. Assim, o sujeito que narra e o sujeito que escuta envolvem-se em movimento reflexionado com as experiências vividas e construídas em um percurso de tempo/lugar (Simão; Frison, 2020, p. 73).

Dando sequência, destacamos a dimensão das recordações aliadas à prática docente, que estabelecem um vínculo das lembranças relacionadas à infância do entrevistado envolvendo a constituição da professoralidade. Nessa fase, o(a) professor(a) resgata memórias que envolvem a sua infância ou de crianças que o(a) tenham autoformado, ao longo de sua trajetória educadora. Nessa etapa, estabelecemos a ligação entre as cenas 2 e 3 (C2 e C3), pois estas cenas estão ligadas às experiências vivenciadas, além daquilo que o(a) narrador(a) percebe sobre a sua história.

A terceira dimensão explora o contexto da infância vigente na práxis pedagógica, sondando as noções sobre o ensino de Geografia para crianças. Ainda nesse estágio, com a possibilidade de haver a finalização natural da narração, serão

realizadas duas perguntas exmanentes, conforme demonstrado no Quadro 5. Nesse momento, o entrevistador retoma a atenção para a coadjuvação do entrevistado, principalmente aos professores pedagogos, pois suas concepções são de suma importância para o estudo e considerações futuras. Dessa forma, adequamos a cena 3 (C3), pois define aquilo que foi reprimido ou esquecido no ato da narração e/ou o resgate memorial de fatos que emergiram a partir da retomada de consciência, também concebido pelo confronto consigo mesmo, que, para Josso (2006), nada mais é do que a compreensão de como essa história se articula como um processo de formação. É por meio das lições extraídas das lembranças que conectam o presente ao passado e ao futuro que podemos depreender a natureza desse processo. Nesse sentido, a história em si se torna um fio condutor que nos permite refletir sobre os eventos que moldaram a identidade e a trajetória da pessoa, bem como suas aspirações e perspectivas para o futuro. É nessa intersecção entre lembranças, presente e futuro que encontramos as chaves para compreender a evolução e o desenvolvimento pessoal ao longo do tempo. Esse cenário é denominado pela autora de momentos charneiras.

Os momentos charneiras são eventos ou experiências que marcam uma transformação profunda na trajetória de vida de uma pessoa e influenciam diretamente a sua construção identitária. Podemos constar diferentes tipos de momentos charneiras, como momentos de escolha, momentos de ruptura e momentos de encontro. O momento de escolha é aquele em que uma decisão significativa é tomada, como a escolha de uma profissão, a decisão de iniciar um relacionamento sério ou a opção por uma mudança de estilo de vida. Tais escolhas impactam diretamente a identidade da pessoa e orientam o seu percurso de vida.

Já os momentos de ruptura são aqueles em que ocorre uma quebra brusca com o passado, seja por meio de uma perda, um trauma ou uma mudança radical nas circunstâncias de vida. Esses momentos desestabilizam a pessoa e demandam uma reorganização identitária, levando a uma reflexão profunda sobre quem se é e como se relacionar com o mundo.

Em sequência, os momentos de encontro são aqueles em que ocorre um envolvimento significativo com uma pessoa, um grupo ou uma ideia, que provoca uma transformação interior. Esse encontro pode ser com um mentor, um amigo, uma obra de arte ou uma filosofia de vida, e é capaz de despertar um sentido de pertencimento e direcionamento na construção da identidade.

A abordagem de Josso (2006) reitera a importância dos momentos charneiras na construção da identidade ao longo da vida. Para os objetivos desta pesquisa, destacamos a identidade pelo constructo professoral, ressaltando como esses eventos influenciam a trajetória e as escolhas docentes. A compreensão e a reflexão sobre esses momentos charneiras possibilitam um maior entendimento de si mesmo e uma orientação mais consciente na busca da realização pessoal e profissional.

Reavendo nossas incursões metodológicas, utilizaremos incentivos visuais, por meio de palavras-chaves ou pequenas frases para estimular a narração, evitando interrupções. As entrevistas narrativas ocorreram de maneira remota. Nessa ocasião, os recursos visuais foram lançados via *chat* da plataforma utilizada, o Microsoft Teams. Balizando a nossa metodologia, por meio de Portugal (2019), podemos entender que a narrativa fomenta o exercício da reflexão, intermediada pelas dimensões que compõem a pessoa do professor, ou seja, ser, saber e fazer. Cada narrativa ouvida, analisada e interpretada constitui o caminho para o entendimento da jornada percorrida, uma vez que todos nós possuímos histórias que nos acompanham.

Entretanto entendemos que as situações apresentadas podem não ser de entendimento total dos entrevistados. Independentemente disso, servirão de fundamentação para reflexões e conclusões futuras acerca desta pesquisa. No tocante à cronologia a ser seguida pelo(a) entrevistado(a), sabemos da possibilidade de não ser rigorosamente obedecida, haja vista as conexões que podem ser estabelecidas entre as dimensões bem como as tomadas de consciência. A intencionalidade desse momento é aversa ao modelo rígido de questionamentos, já que o narrador possui liberdade de exposição, transitando entre as interfaces do passado, presente e do futuro, de acordo com a estruturação das dimensões apresentadas, e conforme resgatado por Jovchelovitch e Bauer (2002):

O entrevistador deve, pois, ser sensível ao fato de que a história que ele obterá é, até certo ponto, uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido. Poderá ser difícil, se não impossível, obter uma narrativa de um político que não seja uma comunicação estratégica. O informante poderá tentar defender-se de um conflito, ou poderá colocar-se dentro do conflito, mas sob uma luz favorável com respeito aos acontecimentos (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 101).

Fundamentando nossos percursos investigativos, Marinas (2007) faz uso da compreensão das histórias contadas ou das que permaneceram implícitas nas

narrativas, estabelecendo um importante foco de análise em relação à compreensão cênica. Evidencia-se a importância da palavra dada pelo narrador, relacionada à repercussão, a partir da interpretação do pesquisador. Dessa maneira, prosseguimos a partir de Portugal e Torres (2019), ao designarem:

“Como se chega a ser o que se é?” Como nos constituímos professores de Geografia? Quais saberes apreendemos em nossas trajetórias de vida-formação e como os ressignificamos na sala de aula? Os conteúdos geográficos são aprendidos nas itinerâncias de vida, formação e profissão? Quais saberes são necessários para ensinar a Geografia? Como as histórias das trajetórias pessoais e de formação profissional demarcam o fazer pedagógico nas escolas, ou seja, as histórias de vida são referenciais e implicam no modo como os professores ensinam os conteúdos curriculares da Geografia? Os professores consideram as suas memórias, vivências e experiências ao planejar e realizar as atividades didáticas? Quais as estratégias metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula? As práticas de ensino de Geografia desenvolvidas nas escolas estão articuladas com a realidade vivencial dos educandos? Enfim, como nos tornamos professores no devir da formação inicial docente? (Portugal; Torres, 2019, p. 06).

As narrativas enquanto método de pesquisa, no campo docente, providenciam para outros professores a possibilidade de interpretações dialógicas por meio da pesquisa-ação, como Rego (2021) nos ajuda a compreender. A nossa memória, ao mesmo instante que nos modela (configura), por nós é modelada, contribuindo para a compreensão da nossa própria história, conforme recordam Andrade e Costella (2020).

Ainda nessa perspectiva, Creswell (2021) reforça que a pesquisa narrativa se constitui como parte integradora das Ciências Humanas, na qual o entrevistador analisa a vida do entrevistado, aliando, ao fim da narrativa, as visões de mundo do pesquisador com as do participante.

De suma importância para o transcorrer da pesquisa, será necessário, a partir das narrativas, identificar como o campo da Geografia das Infâncias autoforma e ressignifica a identidade do professor. Ainda assim, analisar as narrativas de professores de Geografia e pedagogos, para entender como o campo das infâncias permeia a formação docente e a práxis pedagógica no EF I. Além disso, identificar as maneiras como pedagogos e professores de Geografia interpretam as colaborações e as construções advindas das crianças, relacionando com a prática docente. E, por fim, refletir como os estudos relacionados às infâncias podem autoformar os professores de Geografia, visando à ressignificação da prática docente, a partir da narrativa de pedagogos no EF I.

2.1 A PALAVRA COMO FONTE DE (RES)SIGNIFICAÇÃO PROFESSORAL: O TRATAMENTO DAS NARRATIVAS

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa muito utilizada em pesquisas nas Ciências Humanas, especialmente em pesquisas na Educação no contexto brasileiro (Galiazzi; Moraes, 2019, p. 1-2).

Estando embasados pelo percurso metodológico qualitativo, utilizaremos, ainda, como estratégia para o tratamento e a interpretação das narrativas docentes, a abordagem pela Análise Textual Discursiva. A compreensão dos discursos professorais confere um importante mecanismo para entendermos os inquéritos apresentados nesta pesquisa, levando em conta a coleta de informações e os conteúdos expostos nos resgates memoriais.

Compreendemos que a ATD caracteriza um tratamento metodológico que visa entender o significado entre as estruturas dos textos, por intermédio da análise detalhada de suas características linguísticas. Essa abordagem origina-se como alternativa aos percursos clássicos de análise de texto, que habitualmente se concentram na identificação de informações explícitas ou na interpretação intrínseca do leitor. A ATD, por sua vez, explora as múltiplas camadas de significado presentes nos textos, revelando as estratégias discursivas utilizadas pelos autores para a fundamentação dos sentidos.

Além disso, essa abordagem, por nós utilizada, também leva em consideração o contexto social, histórico e cultural em que o texto foi elaborado, bem como as possíveis intenções do autor e as expectativas do pesquisador.

Com a ATD, detemos melhores formas para compreendermos como os textos atuam como instrumentos de poder e persuasão, afeiçoando nossas crenças, valores e comportamentos.

Nesse sentido, a partir das contribuições de Schütze (2014, p. 14), podemos perceber que a manifestação oral remete à estrutura básica da narrativa, propondo a retrospectiva das vivências no âmbito cotidiano. Sobre isso, o mencionado autor determina, ao evidenciar as narrativas históricas:

Toda narrativa de histórias – de modo particularmente intensivo, toda narrativa oral de histórias – contém não só uma figura conjunta de acontecimentos passados, mas também uma mediação implícita desses acontecimentos com constelações de problemas especiais ou mais globais no momento da situação da narrativa, que possam ser relevantes para os

parceiros da interação na interpretação da situação atual de vida ou na superação dos problemas interacionais, que sejam comuns a ambos, ao menos em certos aspectos (e, por isso, precisam apresentar um certo grau de compartilhamento e generalidade) (Schütze, 2014, p. 18).

A partir disso, podemos reconhecer que, na exposição oral dos professores entrevistados, haverá a possibilidade de obtermos informações relativas às suas histórias de vidas, experiências e vivências, principalmente no cenário pedagógico. A ATD, na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2006), surge como um procedimento para a compreensão de dados que estão relacionados à análise dos discursos e à análise dos conteúdos, referente aos exames textuais. Essa abordagem sugere como ação inicial a unitarização dos textos discursivos, classificando-os em unidades de significado (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118), que, neste estudo, estão organizadas por intermédio das dimensões de orientação para a entrevista narrativa, conforme descrito no Quadro 5. Dessa maneira, constitui-se como um exercício que visa fundamentar a construção dos sentidos e significados, levando em consideração a leitura do texto. Entretanto podemos refletir pelo seguinte viés:

Assim, é ilusão pensar que é obrigação do pesquisador captar o significado que os sujeitos da pesquisa pretenderam atribuir a suas afirmativas. Na leitura sempre ocorre transformação e atualização. Processo necessariamente inseguro e impreciso, implicando a inserção e mergulho do pesquisador para participar das reconstruções de modo rigoroso e original. O processo não pára aí. A partir da unitarização criam-se as condições para a categorização, com emergência de novos entendimentos e sentidos. As categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 125).

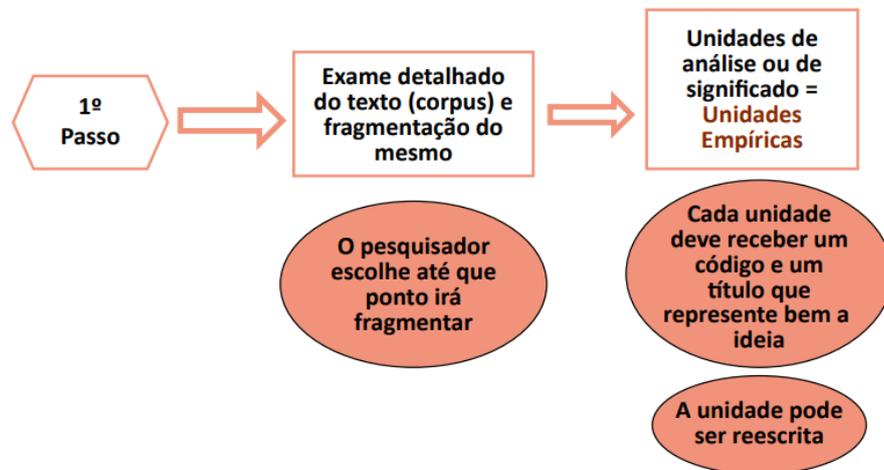
A busca por significados requer a estruturação da análise textual, partindo de um pressuposto que o pesquisador possui a intencionalidade de buscar respostas, levando em conta as categorias de análises emergentes. Nesse sentido, a ATD requer sua organização baseada em três etapas, sendo a primeira a unitarização ou desmontagem dos textos; a categorização ou estabelecimento de relações como segunda; e, por conseguinte, a terceira que demarca a comunicação ou produção de metatextos (Silva; Marcelino, 2022, p. 20).

Nos passos iniciais, com a unitarização ou desmontagem dos textos, é necessário estipular um olhar mais aproximado para o texto, compreendido por meio das unidades empíricas ou teóricas, também denominadas de *corpus*, que consiste na matéria-prima essencialmente extraída das produções textuais. São encarados como formas de expressar os discursos associados a fenômenos, podendo serem

lidos, analisados, descritos e interpretados, a partir da presença plural de sentidos neles presentes (Moraes, 2003, p. 14).

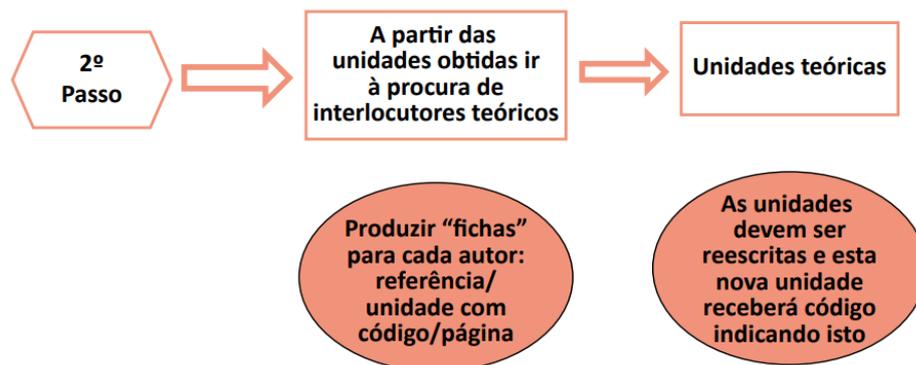
Para isso, é de escolha do pesquisador o demarque textual. A partir da criação das unidades de significado, o pesquisador nomeia-as atribuindo códigos vinculados à representação norteadora da ideia (Silva; Marcelino, 2022, p. 20). Na sequência, as Figuras 9 e 10 representam essas etapas da ATD.

Figura 9 – Primeiro passo da ATD



Fonte: Silva e Marcelino (2022, p. 21).

Figura 10 – Segundo passo da ATD



Fonte: Silva e Marcelino (2022, p. 21).

A fase definida pela caracterização ou pelo estabelecimento das relações configura-se como peça importante na elaboração da síntese e da classificação das

informações, colaborando para a revisão dos excessos. A seguir, na Figura 11, é possível visualizar o terceiro passo da ATD.

Figura 11 – Terceiro passo da ATD



Fonte: Silva e Marcelino (2022, p. 22).

Dando prosseguimento às fases da ATD, chegamos até a produção de metatextos, que compreende uma nova versão do todo, por meio do intenso comprometimento com as etapas anteriores. Podemos notar que a partir desse momento, o objetivo está focalizado na construção de textos descritivos e interpretativos. De acordo com Moraes (2003), podem exteriorizar o conjunto dos sentidos, diante das leituras realizadas. Nesse sentido, “Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (Moraes, 2003, p. 202). No que se refere à construção do processo de categorização, apresentamos a seguir, no Quadro 6, as nossas intenções associadas a este estudo:

Quadro 6 – Categorizações para o tratamento das narrativas docentes

Unidades que tratam sobre	Categoria inicial	Categoria final: produção do metatexto
Prelúdio da Trajetória Docente (PTD)	A retomada memorial sobre a trajetória pedagógica-docente, desde a formação básica até os dias atuais.	Entre geografias e pedagogias: quais caminhos trilhar para melhor compreendermos as infâncias?
Dimensão das Recordações aliadas à Prática Docente (DRPD)	Memórias que influenciam a prática docente. Personagens que deixaram marcas. A infância interferindo nas práticas pedagógicas. Professores de Geografia recordados.	
Dimensão da Infância presente na Práxis Pedagógica (DIPP)	O resgate da constituição professoral aliada à dimensão da infância na práxis docente. A representação do ser professor de/para crianças. O reconhecimento do pensamento geográfico infantil pelo professor. As diferenças entre ensinar para níveis de ensino dessemelhantes.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Levando em consideração o percurso metodológico apresentado, realizaremos o tratamento das entrevistas narrativas no terceiro capítulo, aliado ao método da ATD. Ainda assim, nessa etapa, apresentaremos considerações parciais a respeito das nossas intenções de análise e interpretação das falas professorais, que balizam os objetivos desta pesquisa. Entretanto os depoimentos que não estarão categorizados existem como narrativa real, emergindo como fonte de heteroformação e sustentáculo para futuros tensionamentos a serem observados nesta dissertação.

Dessa forma, salientamos alguns tensionamentos. A pesquisa a partir do campo das infâncias pode (re)estabelecer e estimular a zona de contato entre a Geografia e a Pedagogia. Se a crítica se baseia pelo distanciamento academia-escola, por que não ouvir e produzir cientificamente a partir dessa escuta? O que os professores de Geografia podem narrar sobre o campo das infâncias ou sobre o ensino de Geografia para as infâncias?

Para tanto, possíveis dúvidas surgirão no transcorrer desta pesquisa, como, por exemplo, se realmente a devida compreensão sobre os estudos das infâncias pode ressignificar a prática docente do professor de Geografia, haja vista que será evidenciada a área da Pedagogia como pilar analítico, bem como um olhar mais aproximado para a docência em Geografia por professores não formados por essa ciência. Há diferenciação entre um pedagogo ensinando Geografia para as crianças e um professor de Geografia? O que um professor de Geografia entende por criança ou infância? No cotidiano em sala de aula, isso impacta? Se tem como propósito enfatizar um campo de estudo que se mostra promissor em suas colaborações na constituição da identidade professoral, uma vez que a Geografia das Infâncias concebe a dimensão social dos bebês e das crianças, em suas variadas infâncias por meio do espaço geográfico e das espacialidades que dele resultam.

3 GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS ONTOLÓGICAS PARA PENSAR NA/PARA CRIANÇA

A Geografia da Infância brasileira tem sua margem em outras margens forjadas em muitos rios espalhados pelos diferentes continentes do planeta. Os diálogos, os encontros, as redes permitem suas renovações e continuidades em diferentes espaços, fazendo-se, assim, em rios, que se carregam como existências para muitos outros lugares (Lopes; Fernandes, 2020, p. 88).

A noção de educação remete à construção de uma sociedade organizada e baseada em uma série de temas que possuem relação com o contexto e a realidade vivida pelas pessoas, levando à busca de respostas por intermédio da reflexão ou da ação. Para se efetivar uma educação integral, é necessário analisar as características que definem o contexto, ou seja, deve-se aproximar do universo dos indivíduos, coletando informações que levem à elaboração de um currículo que forneça meios para uma formação democrática e de qualidade. O direito à educação não perdeu e nem perderá sua essência. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não aponte, em suas leis, o acesso à educação básica. Nessa perspectiva, a educação escolar é uma extensão social, configurada como um direito fundamental para a organização de uma nação.

Ao observar a incapacidade administrativa do Estado, é possível constatar quão negligenciada a educação vem sendo ao longo da história brasileira. Todo e qualquer avanço da educação escolar além do ensino básico foi resultado de lutas democráticas da sociedade. Compreende-se que, dessa maneira, a educação, como direito social, e sua concretização em práticas sociais, converte-se em um valioso instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, aproximando de forma pacífica os diferentes segmentos sociais. Para isso, todos que estão envolvidos com a formação de pessoas são convidados diariamente a romper com a dita zona de conforto, tendo em vista a demanda que se exige tanto do educador quanto do educando. Um dos desafios mais marcantes para a educação surge a partir da reconstrução dos espaços, em que os indivíduos necessitam trabalhar de forma conjunta e contínua, envolvendo interesses públicos e privados.

Um dos principais potencializadores da educação corresponde ao convívio social. Os seres humanos aprendem por meio das trocas de experiências com aqueles que estão à sua volta. Ao explorar o mundo, coloca-se em constante aprendizado. Ainda, estando na escola, concretiza-se essa exploração no encontro com o outro,

formando um universo contínuo de desenvolvimento social. Nesse sentido, ao retomar o debate direcionado para a Geografia das Infâncias, devemos salientar, segundo Lopes (2012), que esse campo de estudo visa compreender a vivência espacial (*prostranstvennoe perejivanie* em russo)⁶ dos bebês e das crianças, nas diferentes dimensões da infância caracterizadas no espaço geográfico. Ainda assim, o mesmo autor relembra que as crianças se constituem em paisagens pré-organizadas culturalmente, e que são detentoras de saberes desde o seu nascimento.

A vivência espacial das crianças é um tema explorado por Lev Vigotski, renomado psicólogo e educador russo do século XX. Essa definição destaca a importância da interação entre as crianças e o espaço experienciado em seu cotidiano, em relação ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. A partir dessa premissa, há uma relação intrínseca com os estudos em Geografia, uma vez que esta área de estudo busca compreender as relações entre as pessoas e o espaço geográfico produzido e vivenciado.

No contexto da educação, Vigotski enfatizou a importância de proporcionar às crianças experiências concretas com o espaço geográfico. A defesa dessa abordagem argumenta que as crianças aprendem melhor quando podem explorar e operar o ambiente ao seu redor. Dessa forma, os estudos em Geografia podem contribuir para a vivência espacial das crianças ao oferecer oportunidades para que elas conheçam diferentes lugares, observem as características físicas e humanas do ambiente e desenvolvam habilidades de orientação e localização.

As crianças aprendem com e através dos outros, e o espaço é um elemento central nessa interação. Ao compartilhar experiências e conhecimentos sobre o espaço geográfico com seus pares, as crianças fortificam os significados e ampliam sua compreensão do mundo. A vivência espacial das crianças está diretamente relacionada à construção de identidades e pertencimentos. O espaço geográfico é um elemento constitutivo da identidade das pessoas, influenciando suas percepções de si mesmas e de seu lugar no mundo.

⁶ Tradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Vamos nos dedicar a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito pelo fato de que sua origem está neste idioma e na expressão sistematizada por L. S. Vigotski, a qual nos devotamos a estudar em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor, além de, claro, também nossa escolha para olhar esse vocábulo forjado por ele. Com isso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um recorte, é, sobretudo, uma dimensão dentro da unidade sistêmica e social que o termo *perejivanie* nos leva. Falamos assim em *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*).

Assim sendo, ao relacionar a vivências espaciais das crianças com a Geografia, constatamos uma importante contribuição na promoção do desenvolvimento de uma consciência espacial, reconhecendo-as como sujeitos que integram um determinado espaço geográfico. Observemos, na Figura 12, em forma de ilustração, uma síntese das dimensões que envolvem o conceito de vivência espacial.

Figura 12 – O constructo da vivência espacial



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base nos estudos de Vigotski (2008, 2009) e Lopes (2005, 2012, 2017, 2018, 2020).

Com base nisso, Vigotski propõe que as vivências desempenham um papel essencial no processo de desenvolvimento humano, manifestando-se em questões centrais como a interação entre o indivíduo e seu ambiente, sendo influenciada pela situação atual em que se encontram. Não ocorrem isoladamente, mas estão intrinsecamente ligadas ao contexto em que acontecem, refletindo a qualidade principal dessa situação de desenvolvimento. Sendo assim, a vivência emerge como uma categoria essencial da consciência.

Ademais, reconhecemos a interconexão entre os processos internos e as influências externas nas vivências. Elas não são apenas experiências externas que afetam o indivíduo, mas, sim, a unidade dinâmica entre as experiências vivenciadas e a internalização dessas experiências na mente do indivíduo. Dessa forma, as

vivências representam a interação constante entre o interno (processos cognitivos, emocionais) e o externo (estímulos do ambiente).

As vivências são entendidas como a unidade básica de análise do intelecto, sendo a base sobre a qual o conhecimento é construído e internalizado. Ao interagir com o ambiente e com outras pessoas, o indivíduo vivencia experiências que são processadas cognitivamente, levando à formação do intelecto e à aquisição de habilidades e conhecimentos.

Em conformidade, as vivências são também consideradas unidades de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. Desempenham, assim, um papel crucial na formação da identidade e na construção da subjetividade do indivíduo. Cada vivência contribui para a evolução da consciência e para o desenvolvimento integral da personalidade, sendo um fator interno e, ao mesmo tempo, uma condição necessária para o surgimento de novas formas de pensamento e de comportamento.

A área de estudo voltado para as infâncias emerge como recurso para ressignificar a compreensão que se tem sobre as crianças, que do ponto de vista histórico foram pormenorizadas e invisibilizadas. Dessa forma, para qualificar o arcabouço teórico proposto neste estudo, utilizaremos como sustento a área da sociologia, que, em seus vários estudos, permite entender a infância como preocupação social, como definido por Sarmiento (2005).

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (Sarmiento, 2005, p. 363).

A sociologia da infância, pela ótica de Sarmiento (2013), consolida a sua importância, constituindo-se como um campo sólido para a compreensão da infância, tendo em vista a preocupação social com as crianças. Reiterando as colocações de Sarmiento (2013), a descontinuidade com as questões relacionadas aos marcos biologistas, teologistas e universalistas do desenvolvimento infantil garantiu o lugar de direito no caminho das pesquisas e nos tensionamentos propostos, no que diz respeito à construção social da infância.

Os estudos de Comenius (2011) apontam que o bebê se apropria dos saberes geográficos no fim do primeiro ano de vida, ao distinguir o berço do seio materno. Nesse sentido, o referido autor ressalta que, no segundo e terceiro anos de idade, a criança inicia a exploração da sua espacialidade atrelada ao conhecimento dos cômodos da sua casa, percebe os locais propícios para certas atividades, como comer, brincar ou descansar, e reconhece como as temperaturas se diferem em frio e calor. Ao ingressar no terceiro ano de vida, as noções de Geografia são enriquecidas ao diferenciar as denominações presentes no espaço, como quarto, cozinha ou sala, o que há em determinado lugar, seja o jardim ou em construções em torno da casa. Mais adiante, em suas vidas, as crianças irão compreender as noções de tempo cronológico, o conhecimento sobre as cidades, a sucessão dos dias, das noites e do ano, entre outros arranjos geográficos.

Para o fomento de tais discussões, Lopes (2005) relembra que o sentimento de infância tem como gênese o espaço geográfico europeu, quando o período das Grandes Navegações ampliava a complexidade de mundo através do intercâmbio entre culturas diversas. Para tanto, a idealização social da infância passa a ser oriunda de um potencial sentimento de alteridade entre povos. Contudo há de frisar que o ponto de vista adultocêntrico torna confusos os debates sobre a constituição da criança. Na atualidade, percebemos cada vez mais a invisibilidade das infâncias, porém há um grande esforço para romper com essa premissa. Qvortrup (2014) problematiza:

A forma pela qual se fala sobre crianças na sociedade moderna é extremamente confusa. Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãs, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem. Tornar as crianças e a infância (mais) visíveis tem sido um objetivo explícito dos chamados estudos sociais da infância, pois, como indica o objetivo, verifica-se que elas têm sido invisíveis ou insuficientemente visíveis até agora. Será isso verdade? O que pode significar? (Qvortrup, 2014, p. 25).

Devemos assimilar a infância como constituição social e não apenas biológica, contrariando a interpretação de que a criança se caracteriza por um sujeito faltante, ou seja, um ser ao qual sempre falta algo. Ressaltamos que a criança é um ser de fato, presente em todas as sociedades, enquanto a infância é uma constituição social,

a partir de formas coletivamente estabelecidas. Dessa forma, Qvortrup (1993) compreende a infância como uma categoria na estrutura social e defende a concepção geracional como aquela que estabelece o lugar ocupado pela infância na sociedade, ou seja, o campo que delimita a sociologia da infância e enaltece as crianças como parte da sociedade mundial.

Ainda na perspectiva de Qvortrup (1993), em suas nove teses sobre a infância como fenômeno social, a infância é resgatada como estrutura social, sendo comparável ao conceito de classe, compreendida como categoria social permanente, na qual persiste a existir como classe social. Destaca, ainda, a infância ocupando a divisão do trabalho, seja na escola ou nos projetos dos adultos e do mundo. Compreende as crianças como construtoras do mundo, porém não sendo máquinas. Percebe a infância exposta às mesmas forças sociais adultas. Relembra a invisibilidade histórica, por meio da capitalização da infância. Traz à tona a ideologia da família constituindo uma barreira para o interesse das crianças, e a infância como categoria minoritária, sendo as crianças estereotipadas física e culturalmente. Nesse sentido, Qvortrup (1993), ao tratar a criança como construtora das infâncias, defende:

Contudo, é bastante importante reiterá-la, porque é muito negligenciada, apesar de sua simplicidade, em razão da concepção amplamente divulgada, tanto na ciência quanto entre os adultos, que afirma que as crianças são inúteis e meras receptoras. Já apontei como construtivas as atividades escolares das crianças, mas elas não são as únicas, e penso que a tese pode ser generalizada para sugerir que, todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade (Qvortrup, 1993, p. 206).

Sendo a Geografia das Infâncias um amplo, rico e significativo campo de estudos, Lopes (2005) destaca que a infância não é compreendida por seus marcos biológicos, mas, sim, como constituição cultural e histórica, sendo um elemento social. Essa análise voltada para as infâncias tem como objetivo tanto destacar o ser criança, frente ao trabalho adulto, quanto tensionar as diferenças que tornam as infâncias heterogêneas, a partir da vida e dos arranjos simbólicos espaciais. Do ponto de vista da espacialidade, é importante destacar que as crianças e os bebês ocupam espaços determinados pelos adultos, aqueles já prescritos pela cultura local. Para isso, é necessária a rememoração sobre a infância em diferentes tempos históricos.

Concepções sobre a infância nos séculos XVI e XVII revelaram que não havia diferenciações entre as crianças, isto é, a preocupação não estava voltada para a demarcação por idade e as aprendizagens eram espacializadas no cotidiano. Nesse

período, não se reconhecia as crianças como seres inocentes. Nesse contexto, os estudos de Ariès (1986) já argumentavam:

Durante mucho tiempo no existió en ningún sector de la sociedad, alta o baja, una vestimenta infantil, excepto las fajas, una banda de tela que se enrollaba alrededor del cuerpo, incluidos los brazos, y que inmovilizaba completamente al lactante de modo que hacía de él una especie de envoltorio que se podía colgar de la pared o llevar a la espalda. Liberado de las fajas, pero aún no destetado (el destete tenía lugar muy tarde), al pequeño se le vestía como a un adulto: en las clases pobres vestía los mismos andrajos; en las clases acomodadas llevaba trajes de adulto hechos a medida (Ariès, 1986, p. 13).⁷

Avançando até o final do século XVII, observamos a gênese da particularização da infância, sobretudo recorrente a organização da sociedade burguesa, idealizada pelo liberalismo, e a determinação dos espaços específicos para as crianças. Contrapondo o período anterior, nessa fase histórica social, a convivência pública é gradualmente substituída pela privada, orientada pela lógica espacial com propósitos voltados para uma reorganização. A dimensão privada da convivência emerge com a necessidade da intimidade familiar, resultando no distanciamento coletivo, antes observado. Seguindo essa estrutura de convivência, a família passa a se reorganizar em torno da criança e lhe conferir certa importância.

A partir da espacialização privada, observamos que a escola surge como um espaço alternativo à família, ou seja, as vivências do cotidiano são gradualmente substituídas pelo espaço escolar, onde essas crianças serão orientadas e formadas para o mundo adulto. Nesse sentido, observamos que a criança foi segregada dos adultos, ficando distantes. Logo percebemos a escola como uma forma de quarentena, as crianças ficavam/ficam boa parte do tempo, restritas a esse ambiente de monitoramento. Reconhece-se a infância como conceito científico entre os séculos XIX e XX com as contribuições de Freud, Dewey e Piaget, por exemplo, em que há a consolidação epistemológica da psicologia do desenvolvimento.

Para enriquecer a discussão sobre a cultura da infância, resgatamos os estudos de Sarmiento (1997), que colabora ao evidenciar a importância de melhor conhecermos as nossas crianças, para o entendimento da sociedade como um todo, tendo em vista suas contradições e complexidades. Ainda assim, destaca que o

⁷ “Durante muito tempo não existiu em nenhum setor da sociedade, alto ou baixo, roupa de criança, exceto as faixas, uma faixa de pano que se enrolava no corpo, inclusive nos braços, e que imobilizava completamente o bebê para que funcionava como uma espécie de embrulho que podia ser pendurado na parede ou carregado nas costas. Livre das faixas, mas ainda não desmamado (o desmame ocorreu muito tarde), o pequeno vestia-se como um adulto: nas classes pobres usava os mesmos trapos; nas classes ricas ele usava ternos adultos feitos sob medida” (Ariès, 1986, p. 13).

conhecimento acerca das crianças remete à condição necessária para a construção de políticas direcionadas para as infâncias, sendo estas voltadas para o fortalecimento dos direitos das crianças e a sua devida posição na sociedade. Dessa forma, seguindo por outra lógica, o mesmo autor faz um alerta para as concepções sobre a infância na esfera econômica. Para isso, aborda a criança na produção do trabalho, seja em países periféricos, por meio do emprego da mão de obra, ou na promoção do *marketing* e da publicidade do mercado direcionado para as crianças. Ainda em suas considerações, Sarmiento (1997) evidencia que a criança vem sendo intensamente ocupada pelos adultos, a vida fora da escola visa à regularização, resultando na ausência de liberdade. O surgimento do mercado para as crianças, a partir de produtos, canais e alimentação, gera uma falsa ideia da homogeneização da infância, ou seja, a universalização das crianças.

Em suas reflexões, Lopes (2018) aponta que devemos conceber a criança como sujeito em potencial na significação dos tempos e espaços. Frisamos que a dimensão espacial é fundamental na constituição da criança, e para isso a Geografia da Infância assume o caráter plural humano, como observado por Lopes (2008):

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias (Lopes, 2008, p. 67).

Mediante os estudos de Bakhtin, filósofo russo, Lopes (2018) destaca que, para repensar situações associadas às Geografias das Infâncias, evidencia-se a relevância do espaço e do tempo na caracterização da infância, ou seja, uma infância que seja narrada em sua condição cronotópica, demarcando consideravelmente a alteridade das crianças no mundo. Bakhtin (1992) utiliza esse procedimento para detalhar como a literatura produz mundos ficcionais nos quais o tempo e o espaço são elementos fundamentais para a fundamentação do enredo, dos personagens e do sentido da obra. O cronotopo⁸ é a estrutura temporal e espacial que molda a história e permite que os personagens interajam no mundo ficcional criado pelo autor. O cronotopo da criança, então, é o conjunto de normas, valores e práticas que definem o modo como as crianças são percebidas, tratadas e educadas em uma determinada época. Essa abordagem ajuda-nos a compreender como as percepções e as práticas em relação

⁸ BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.

às crianças mudaram ao longo da história, e como elas foram construídas socialmente de acordo com normas e valores específicos de cada período histórico.

Na perspectiva bakhtiniana, destacamos como ponto de ancoragem o conceito de exotopia, que é um exemplo de investigação na Geografia das Infâncias. Enfatiza a importância da imaginação e da fantasia na vivência das crianças nos espaços geográficos. A abordagem pela exotopia reconhece que as crianças não apenas experimentam o espaço físico, mas também o espaço imaginário que elas mesmas criam a partir de suas experiências e sonhos. Descreve um olhar para a criança em seu processo de desenvolvimento, contribuindo para uma compreensão mais complementada em relação às infâncias e aos espaços geográficos que habitam. Isso pode ajudar na criação de ambientes mais inclusivos e adaptados às necessidades das crianças, promovendo um desenvolvimento mais adequado e estimulante. Dessa forma, consideramos que as crianças não são apenas observadoras passivas dos espaços, mas também agentes ativos na produção e na transformação desses espaços, reconhecendo a importância da imaginação e da fantasia na vivência das infâncias.

A interligação entre os estudos das infâncias, a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e a influência de Mikhail Bakhtin nos oferece uma compreensão mais rica e profunda do desenvolvimento infantil. Tanto os estudos das infâncias quanto a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski enfatizam que o desenvolvimento infantil é um processo social. Nesse sentido, Vigotski argumenta que as crianças constroem conhecimento em colaboração com outros, ao passo que os estudos das infâncias destacam a importância das interações sociais na formação da identidade e da compreensão do mundo pelas crianças.

A Teoria Histórico-Cultural destaca a influência do contexto cultural na aprendizagem e no desenvolvimento, e os estudos das infâncias seguem essa abordagem contextualizada. Juntos, eles destacam que cada criança se desenvolve em um contexto cultural e linguístico específico, moldando sua compreensão de si mesma e do mundo.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin dão ênfase à linguagem como uma ferramenta essencial na formação de significados. A mediação cultural, presente na teoria vigotskiana, conecta-se à concepção bakhtiniana da linguagem como um fenômeno social, criado nas interações entre os sujeitos. Ambos os campos enfatizam como a linguagem é central para a construção do conhecimento e da identidade.

A influência de Bakhtin nos estudos das infâncias é evidente no destaque à voz e à polifonia. Assim como Bakhtin argumenta que cada indivíduo traz consigo múltiplas vozes sociais, os estudos das infâncias reconhecem a pluralidade de experiências e vozes das crianças, ampliando nossa compreensão das infâncias como um espaço de múltiplos significados.

A relação entre os estudos das infâncias, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a influência de Bakhtin nos oferece uma abordagem interdisciplinar enriquecedora para a compreensão do desenvolvimento infantil. Juntos, esses campos nos lembram que as crianças são agentes ativos em seus processos de crescimento, influenciadas por suas interações sociais, linguagem e contexto cultural. Essa abordagem integrada amplia nosso entendimento das complexidades das experiências infantis e nos convida a explorar o desenvolvimento infantil de maneira mais holística e rica em significado.

É necessário localizar essas múltiplas infâncias no tempo e espaço, com o propósito de conectar as vivências infantis aos diferentes contextos culturais, ressaltando o papel das infâncias na produção das espacialidades e suas linguagens. Outrossim, Lopes (2020) reitera:

Mas, para isso, é necessário romper com o topoadultocentrismo e tecer uma justiça existencial (Lopes, 2019), que reconheça que as atividades autorais de bebês e crianças estão envolvidas com a criação do inexistido. Esse giro espacial requer uma amorosidade espacial (Lopes, 2019) como escolha ética de habitar essa relação (Lopes, 2012, p. 18).

Para isso, o conceito de espaço geográfico caracteriza-se como categoria de análise fundamental, referindo-se como base sólida para a sociedade. Associa-se o espaço e os símbolos culturais na estruturação dos significados, uma vez que o espaço é indissociável da vida, e constitui a origem da infância. Em contextos socioculturais distintos, podemos perceber que a escola acaba por reunir em seu espaço uma diversidade cultural, em que cada sujeito se constitui como agente modelador. Tendo em vista a interação entre esses agentes, novos símbolos e culturas nascem, e reconfiguram a paisagem da escola. No cotidiano de nossas vidas e, especialmente, em nossas vivências perante o espaço, estamos imersos em um universo de imagens e de símbolos e de outras representações, que adquirem determinados significados, dando sentido à nossa existência, expressando e apontando para uma realidade invisível que nos transcende.

A diversidade cultural pode ser entendida mediante a relação entre comunidades, portadoras de uma riqueza simbólica, que serve como referência no processo de constituição das identidades singulares ou grupais. Nota-se que inúmeras expressões culturais, crenças e tradições movimentam e reconfiguram o espaço. A partir disso, Castrogiovanni (2012) aborda o espaço vivido de forma prática, organizada e equilibrada à ação e no comportamento social. Nessa etapa, se dá início, na criança, da construção da função simbólica, ou seja, a substituição de uma ação ou objeto por um símbolo, imagem ou palavra.

O espaço geográfico escolar pode ser compreendido a partir do conjunto de lugares construídos e não construídos. Esse espaço tem como objetivo a formação das crianças por meio de linguagens materiais e simbólicas que remetem a hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação. Para reforçar a importância desse contexto, aliada aos estudos vigotskianos, Ivic (2010) coopera da seguinte forma:

Nesse enfoque, pode-se considerar o próprio estabelecimento escolar como uma “mensagem”, isto é, um fator fundamental de educação, pois essa instituição, mesmo que se faça abstração dos conteúdos que aí são ensinados, subtende uma certa estruturação do tempo, do espaço e repousa sobre um sistema de relações sociais (entre aluno e professor, entre os próprios alunos, entre a escola e o entorno, etc.). De fato, o impacto da escolarização é devido, em grande parte, a esses aspectos do “meio escolar” (Ivic, 2010, p. 31).

O espaço escolar possui formas, aromas, imagens, cores, decorações e histórias que repercutem nas infâncias. Ainda com Lopes (2017), observamos que relações entre a Geografia das Infâncias e a Geografia escolar permanecem conectadas através do saber geográfico produzido pelas crianças, educadores e outros agentes presentes nesse contexto. A escola, do ponto de vista antropológico, deve conceber a criança como produtora social no proceder das ações pedagógicas, tendo diretamente a influência infantil, face as normatizações de ensino e aprendizagem, mesmo por aquelas correntes mais disciplinadoras. A partir dos estudos de Cohn (2005), iluminando a nossa razão, podemos considerar que

Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. Desse modo ganha-se, como recentemente a própria antropologia ganhou, com o reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultura (Cohn, 2005, p. 41-42).

Em virtude disso, podemos citar os estudos focados na Educação Infantil, que buscam interpretar as vivências e as espacialidades, por meio de pressupostos geográficos. Destaca-se a produção das cartografias infantis, que narram deslocamentos, comportamentos, espacializações cotidianas de bebês e crianças, cujas investigações ainda são restritas. Nesse sentido, refletir sobre a infância, evocando Lopes (2017), é assumir o caráter geográfico dessa manifestação social imbricada a partir de tensionamentos em torno da criança. Destarte, Lopes e Costa (2017) colaboram ao retomar que

Pensar a infância como expressão geográfica é assumir que, em torno das crianças, muitos setores diferenciados, implicam-se, imbricam-se, tensionam (e tencionam) intensas relações sociais, políticas e econômicas. As próprias crianças não estão fora disso, não aceitam, de forma passiva, muitas das escolhas que são feitas para elas, na vida, nas instituições, em diversos locais, por isso falamos em uma Geografia das crianças, em uma Geografia da Infância, assumida, sempre em sua condição plural, humana, em interfaces da filogênese, da ontogênese e da sociogênese, que singularizam cada um de nós, mas sem perder sua fronteira com o outro, com o mundo. (Lopes; Costa, 2017, p. 117).

O estudo dos bebês e das crianças visa entender as múltiplas dimensões da infância, por intermédio da espacialidade geográfica e das simbologias espaciais que permeiam as vivências, observando a derivação e os conceitos que norteiam esse olhar. Sobre isso, Vigotski (1996) contribui alertando que as vivências são uma concepção de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade. Ao defender o estudo histórico-cultural, completa ao afirmar que as mais diferentes esferas sociais e culturais constituem complexos e distintos sistemas de vivências. Nessa conjectura, Ivic (2010) pondera ao considerar:

A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos, e é por isso que nos limitaremos a evocar, brevemente, algumas particularidades da concepção de Vygotsky. O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados com instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (Ivic, 2010, p. 16).

Nesse sentido, podemos observar que a vivência se consolida nas paisagens, lugares, territórios e outros espaços, que são compreendidos pelas geografias construídas por bebês e crianças. Ainda nesse contexto, Lopes (2012) ressalva ao demarcar que bebês e crianças nascem e se formam nas paisagens que já foram preestabelecidas do ponto de vista cultural, situadas em territórios e lugares impregnados pelo contato social, capazes de produzirem sistemas de aprendizagens, desde os seus nascimentos, ponto inicial do desenvolvimento da infância.

Ainda com Lopes (2018), percebemos essa dimensão espacial ainda tão negligenciada, porém, significativa para o ser humano, pois os processos decorrentes das mais variadas formas de se compreender as infâncias devem ser fomentados pelo estudo científico, para darmos vozes a essas crianças. A infância deve ocupar o seu espaço na sociedade como parte constituinte, sendo alvo de políticas públicas integradoras que favoreçam uma melhor noção dessa dimensão humana. Ao projetarmos uma epistemologia para as infâncias, é necessário compreender a complexidade da espacialidade cidadina, cujas representações simbólicas estão impregnadas nesse espaço. Por conseguinte, Lopes (2020) ressalva ao caracterizar que:

As crianças criam, constantemente, situações diante de nós. Mesmo que tenham tido prévio contato com os elementos que usam em suas criações, oportunidades de observá-los ou vivenciá-los, ao reelaborá-los e combiná-los, criam um novo arranjo, algo próprio e singular. Combinam esses elementos velhos em novas construções, em novas narrativas. Essa capacidade, já presente na infância, é a base da criação (Lopes, 2020, p. 08).

Dessa forma, a partir das contribuições de Araújo (2021), resgatemos que a cidade, compreendida pelo planejamento urbano, permite escapar diferentes maneiras de sociabilidade, que promovem um melhor arranjo entre as mais variadas dimensões do ser humano. A territorialização promovida pelo Estado, padronizada pelo seu comportamento civilizado, desencadeia consequências hoje vistas como o racismo estrutural, a pobreza, a exclusão social e o apagamento de vozes. Nesse sentido, nas afirmações de Fernandes e Lopes (2020), podemos considerar que

As territorialidades infantis são os diversos campos de embates produzidos nos diferentes grupos sociais, a dinâmica particular pela qual as diferentes instâncias envolvidas constroem a infância. É um campo de combate, de enfretamento de forças onde adultos, crianças e instituições vão dando face nova ao território. Isso é pensar a infância pela Geografia da Infância (Fernandes; Lopes, 2020, p. 71).

Desse modo, permanecemos com a dimensão que a cidade é uma espécie de civilidade, marco que opera a segmentação entre brancos e negros, pobres e ricos, centro e periferia, adultos e crianças, tendo como principal resultado a formação de espaços controversos.

Para tanto, devemos evidenciar, ainda, que os estudos voltados para as infâncias estão em constante mutabilidade, a partir de processos de significação e ressignificação, não se resumindo a acabamentos. Se os bebês e as crianças são membros constituintes e atuantes da cidade e dos mais variados espaços, em que situações de fato podemos compreendê-los? Por onde ecoam as vozes das crianças? Como podemos aprender, através das infâncias, uma vez que as crianças detêm formas para expressar aquilo que não está nos documentos pedagógicos? A nós resta o compromisso de lermos o mundo como e para as crianças. Precisamos desse resgate, emerge o desejo de uma sociedade que respeite e melhor entenda as crianças.

Aos pesquisadores que se debruçam sobre a formação docente, e aos professores atuantes nas mais variadas esferas do ensino e aprendizagem, envolvidos pela práxis, é importante retomar que as crianças espacializam as suas vivências, antecipadamente à aprendizagem alfabética e numeral. Além disso, a perspectiva gerada pelas infâncias designa uma dimensão para além da compreensão adulta, conforme elucida Aitken (2014), ao concluir que

Crianças e jovens são cheios de surpresas. Eles vêem [sic] coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender. Pode-se argumentar que eles possuem um senso inato de justiça e possuem a capacidade de perturbar a complacência dos adultos para com sistemas injustos. É minha convicção sincera de que é a partir desta percepção que lugares melhores e tempos esperançosos emergem (Aitken, 2014, p. 693).

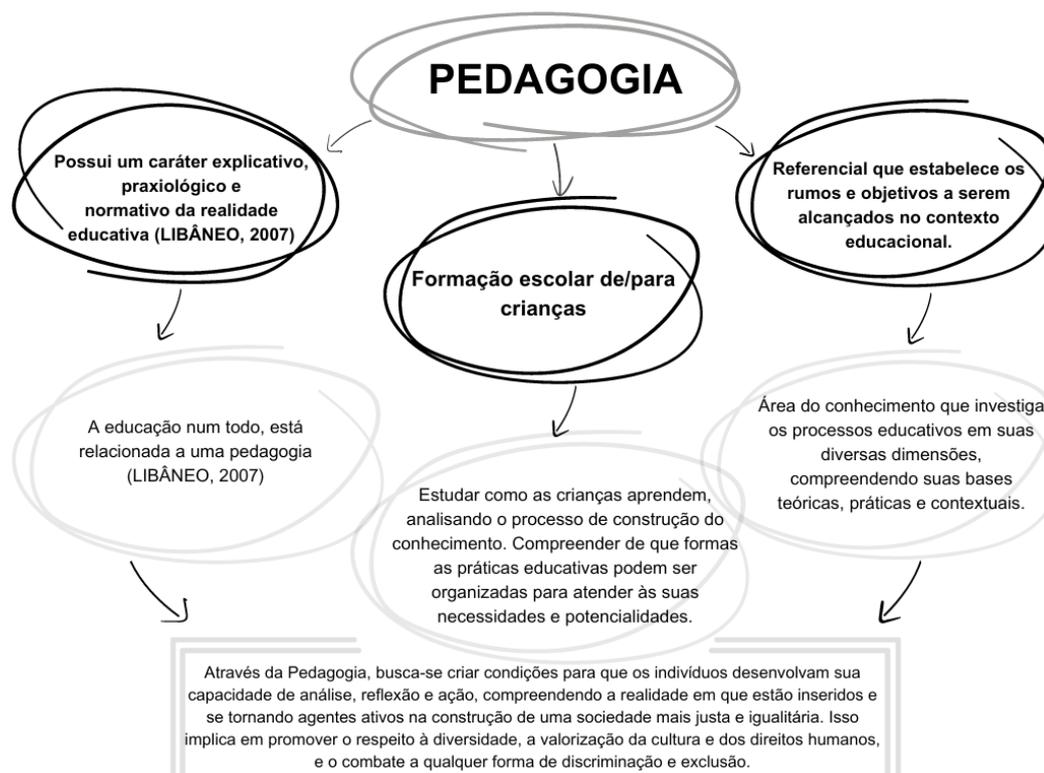
As crianças geografam as suas trajetórias. Dessa forma, saber ouvir define a melhor forma de captar o que é a vida transmitida, assim como pressupõe a otobiografia, enquanto método, pois está atrelada ao discernir o contexto e a realidade do indivíduo. Pensar nas e para as infâncias requer um olhar ressignificado, no qual os adultos não sejam os determinantes nas ações das crianças, em única estância. É necessário que haja um direito existencial para as infâncias, reconhecendo-as como produtoras das cidades, do mercado de trabalho e da dinâmica espacial. Será possível projetarmos o campo da Geografia das Infâncias como regulador de nossas ações pedagógicas? Até que ponto, nós professores de Geografia, ouvimos as nossas

crianças? Ainda é possível provermos um lugar para as infâncias, rompendo com a categorização social, que ainda está definida por características específicas.

4 ENTRE GEOGRAFIAS E PEDAGOGIAS: QUAIS CAMINHOS TRILHAR PARA MELHOR COMPREENDEREMOS AS INFÂNCIAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE GEOGRAFIA?

No que se refere à aprendizagem em Geografia, nos anos iniciais do EF I, é indispensável um olhar mais aproximado sobre a noção de infância, e como esta dimensão social movimenta a alfabetização espacial e o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Para isso, tem-se como intenção estabelecer um vínculo sobre os campos de estudos da Geografia das Infâncias e a Pedagogia, para melhor entendermos a práxis pedagógica como fonte de aquisição para a autorregulação dos sistemas de ensino e aprendizagem em Geografia. Orientados por essas considerações, destacamos o esquema na Figura 13, a seguir.

Figura 13 – A gênese da Pedagogia



Fonte: Elaborada pelo autor (2023) a partir de Libâneo (2007).

Além do mais, reconhecemos, por meio de Libâneo (2006), que a Pedagogia consiste em um campo de estudos que reúne um aporte teórico que orienta a práxis pedagógica, por intermédio da sistematização dos mais variados campos científicos, vislumbrando uma singularidade em relação aos processos de investigação em

relação ao seu objeto, ou seja, o exercício educativo. Nessa conjuntura, o já mencionado autor enfatiza que o papel da Pedagogia está orientado para a promoção das alterações qualitativas no desenvolvimento e nas aprendizagens humanas, objetivando ajudá-las na formação enquanto sujeitos, mediante as competências e o convívio em comunidade.

Em virtude disso, nossas discussões giram em torno da formação inicial dos estudantes, na promoção do pensar com a Geografia, haja vista que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa habilidade ainda concorre com a alfabetização e o letramento. Acreditamos que, nessa fase, os estudantes iniciarão o contato com os conceitos basilares da ciência geográfica. Por consequência, recorrendo aos estudos de Cavalcanti (2011), ressaltamos que o desenvolvimento dos conceitos geográficos caracterizam uma fundamental habilidade para se compreender o mundo, convertendo um aglomerado de coisas do imaginário humano em objetos espaciais. Ademais, munido por tais habilidades, o estudante disporá de incrementos intelectuais para uma leitura espacial, acomodando-se como sujeito de conhecimento. A partir de tais prerrogativas, entendemos que a metacognição em relação aos conceitos que alicerçam o pensamento espacial deve pressupor o contexto de vida dos estudantes, a formação docente bem como a identidade professoral, pois estão vinculados diretamente com os ciclos de ensino e aprendizagem na vida das crianças. Ainda se valendo das contribuições de Cavalcanti (2005), ancorados pelos estudos de Vigotski, podemos retomar que a formação dos conceitos se consolida como um procedimento criativo, projetado para a resolução de problemas, tendo sua origem na infância.

Tendo em vista isso, reconhecemos o pensar através do espaço como a capacidade dos indivíduos de compreenderem e interpretarem o espaço geográfico de maneira crítica e reflexiva. Esse conceito está intrinsecamente relacionado ao ensino de Geografia, uma vez que envolve a compreensão das relações entre lugares, a análise de fenômenos e as escalas geográficas, bem como a percepção das transformações espaciais e das interações humanas com o ambiente. Ressaltamos a importância de desenvolver o pensamento espacial desde os anos iniciais da educação, a fim de estimular nos alunos uma compreensão aprofundada do espaço vivido e sua relação com o mundo globalizado. Isso envolve o estímulo ao pensamento crítico sobre as desigualdades socioespaciais, as questões ambientais, as dinâmicas culturais e econômicas, entre outros aspectos geográficos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o foco está direcionado para as noções de pertencimento e constituição da identidade. Dessa forma, vislumbra-se fomentar as experiências no espaço e tempo vivido pelas crianças, por meio das brincadeiras e jogos já experimentados na Educação Infantil. Ainda assim, nessa fase é necessário o aprofundamento do reconhecimento sobre si, sua comunidade, valorando os cenários mais próximos à sua realidade. Observamos que, nesse estágio do ensino e aprendizagem em Geografia, é importante a mobilização pelo pensamento espacial, através das características geográficas presentes nas paisagens. O rumo principal ocorre pelo desenvolvimento da alfabetização cartográfica, vislumbrando a compreensão dos fenômenos socioespaciais. Todavia é interessante enfatizar o estímulo para o entendimento da localização, laterização, escala e percepção temática. É relevante assegurar aos estudantes o entendimento das variadas escalas do espaço geográfico, abrangendo a noção de espaço e tempo. É preciso garantir o reconhecimento do Eu no mundo e as interferências resultantes das ações singulares e coletivas no espaço geográfico.

Consideramos significativo o desenvolvimento da alteridade, a partir da construção da identidade aliada ao outro, estando conectada com as memórias e as marcas do passado cristalizadas no presente, auxiliando na alfabetização e no repertório para a compreensão do mundo. Para isso, Callai (2001) contribui ao afirmar que o atual ensino da Geografia, ressignificado pela contemporaneidade, assim como os demais componentes curriculares, deve considerar a crítica sobre aquilo que a escola hoje representa, para que haja a compreensão do contexto político e socioeconômico internacional, fundamentalmente em nosso país. Para tal, Castrogiovanni (2012) determina que a Geografia escolar deve ser estruturada a partir da compreensão integral do espaço geográfico, permeando as representações e as concepções de vida dos estudantes. É fundamental ofertar situações de ensino e aprendizagem que contemplem as referências dos alunos em relação ao seu espaço concebido.

Entretanto, ainda com os manifestos propostos por Callai (2009), podemos observar um certo distanciamento entre a Geografia escolar e a Educação geográfica, perante o cenário escolar, no que se refere ao ensino para os anos iniciais. Ainda assim, a já citada autora reitera que a Geografia está oculta enquanto conteúdo escolar, estando inserida genericamente nos Estudos Sociais. Nesse sentido,

entendemos que a aproximação entre a Geografia e a Pedagogia seja indispensável, uma vez que os professores pedagogos que ensinam Geografia para os anos iniciais possuem, em parte, o arcabouço teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento do pensamento espacial, a julgar as especificidades dos anos iniciais. Perante esse cenário, enfatizamos que o atual ensino de Geografia possui distintas caracterizações quando tratamos a respeito do nível de aprendizagem, pois é relevante destacar os mais variados encontros geracionais proporcionados pela escola. Vale lembrar que, atualmente, diante da configuração curricular do segmento em questão, os professores não possuem disponibilidade de tempo e (por que não afirmar) de espaço para a promoção do ensino de Geografia, haja vista que os estudantes estão em fase de alfabetização, focados na aprendizagem da escrita e da leitura. Observa-se também que os conceitos fundamentais da Geografia, em muitas ocasiões, são relativamente desconhecidos, ou não fizeram parte de maneira sistemática da formação dos professores atuantes nos anos iniciais, atestando o distanciamento entre a Geografia e a Pedagogia.

Destarte, de suma importância para o ensino de Geografia, inerente ao nível de aprendizagem em que o estudante se encontra, é voltarmos a nossa atenção, consoante a Castellar (2005), para a alfabetização ou o letramento cartográfico. Nessa conjectura, a referida autora afirma que o pensar geográfico pressupõe uma leitura do espaço vivido pela criança, viabilizando a identificação e a compreensão das categorias do espaço geográfico. Nas alegações de Castellar (2017), vamos encontrar os seguintes esclarecimentos:

As investigações que realizamos nos indicam, a partir de estudos científicos rigorosos, a importância de uma didática centrada em significados, pois será por meio dela que validaremos os instrumentos aplicados em sala de aula quando tratarmos do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção coloca-nos questões como: o que fazemos na sala de aula para que o aluno tenha autonomia para pensar e desse pensar surjam os conceitos espontâneos? Como perguntamos para estimular o aluno a levantar hipóteses? Como superar os conceitos espontâneos? No cenário desse valor educativo a investigação nos coloca diante do caráter epistemológico da didática com enfoques socioconstrutivistas na construção de significados no processo de ensino e da aprendizagem, por isso é fundamental entender como as teorias socioconstrutivistas e cognitivistas explicam o desenvolvimento da criança em relação ao pensamento lógico matemático que envolve o conhecimento físico e as relações espaço-temporais (Castellar, 2017, p. 209).

Devemos estar conscientes da construção cognitivo-espacial a ser desenvolvida com os estudantes, uma vez que a noção de espaço está constituída

por fluxos de ações e sentidos que viabilizam a relação com o próximo ao seu redor. Nessa perspectiva, Castrogiovanni (2012) aborda o espaço vivido de forma prática, organizada e equilibrada, associada à ação e ao comportamento social. Em conformidade, Lopes e Fernandes (2018) oportunizam a reflexão ao determinarem que

Isso remonta a tudo dito até este momento: o reconhecimento do espaço como indissociável da vida e a negação de uma lógica que colocou as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e temporalizados cronologicamente. Todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora (Lopes; Fernandes, 2018, p. 210).

Desse modo, observamos na criança o início da construção funcional dos símbolos, ou seja, a substituição de uma ação ou objeto por um símbolo, imagem ou palavra. Como processo para a reconstrução do conhecimento, destacamos a aplicação de situações práticas. Propõe-se a troca de experiências voltadas para a compreensão do espaço simbólico e geográfico presente na paisagem escolar.

A importância da alfabetização cartográfica, para Castrogiovanni (2003), está relacionada diretamente ao agir e pensar com a Geografia, contextualizando a leitura do mundo. Dessa forma, o autor reafirma a importância do trabalho pedagógico interdisciplinar a partir da Educação Infantil, oportunizando para as crianças as diferentes formas de refletir sobre o espaço vivenciado. Em conformidade, Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2011) cooperam ao evidenciar que a Geografia serve como subsídio para pensarmos a nossa existência, uma espécie de ler e pensar as coisas pelo viés filosófico, ou seja, entender as geografidades presentes no espaço. Contemplar as coisas remete-nos às paisagens que habitamos.

Ademais, destacamos a necessidade de melhor compreender o objeto de estudo da Geografia, para a amplificação das propostas de ensino e o desenvolvimento dos princípios do raciocínio geográfico, resultando no aprender a pensar espacialmente. Santos (1996) afirma que o espaço é constituído pela ação do indivíduo sobre o seu próprio ambiente, relacionando-se com objetos naturais e não naturais, ou seja, o espaço pode ser considerado a soma entre sociedade e paisagem, tendo em vista as diferentes relações e metamorfoses existentes entre o homem e o seu meio. Ainda com Santos, o referido autor determina que “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no

qual a história se dá” (Santos, 1996, p. 39). Os espaços apresentam-se como locais de compartilhamentos das percepções e das memórias, individuais e coletivas. É nele que o sujeito assegura suas experiências, e por meio da dinâmica simbólica, atribui significados às diferentes esferas da vida. Diante disso, recorremos a Freire (2014), ao validar que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 2014, p. 43).

Diante do exposto, consideramos que os símbolos estão em todo o lugar, materializados pela sociedade, e perceptíveis aos que se deparam com os seus significados. Dessa maneira, os signos são, certamente, a forma primária de expressão, uma vez que o ser humano também consegue ser compreendido por meio do real para falar do irreal, e do presente para falar do passado. Para isso, destacamos a importância e o papel da escola no processo de formação do sujeito, tendo em vista as relações sociais que são estabelecidas neste espaço de troca. Assim sendo, é importante destacar a função da Geografia no contexto escolar, como disciplina libertadora para a compreensão do espaço. Associada a esses princípios, orientados por Carvalho e Bizzotto (2022), destacamos a relevância no compromisso em relação à produção de pedagogias ativas que priorizem os interesses das crianças. Dessa forma, observamos que

Em paralelo, em outras tendências do pensamento pedagógico, os processos de ensino e aprendizagem têm ganhado maior relevância, evidenciando a importância do engajamento das crianças nas práticas educativas. Esse é o caso das pedagogias participativas, que propõem uma ruptura com a ideia de que o conteúdo é “transmitido” para as crianças, afirmando que a aprendizagem é motivada pelo interesse próprio das crianças em um ato colaborativo. Nessa lógica, o aprender se dá a partir de uma experiência contínua e interativa, e o professor configura-se como um mediador dos processos de ensino e aprendizagem, além de observar e escutar as crianças para organizar sua prática. É essa concepção de criança competente que pode sustentar a promoção de iniciativas de participação infantil (Carvalho; Bizzotto, 2022, p. 160).

A alfabetização geográfica deve ser inserida na rotina do aluno, sem perder de vista sua importância, pois alicerça a crítica sobre os fenômenos sociais. A percepção

e a reprodução do espaço escolar é um procedimento cultural e simbólico, representado por espaços que são identificados e contemplados, que sempre carregam consigo as interpretações resultantes não apenas no aspecto material, mas também na sua dimensão empírica. No cotidiano de nossas vidas, especialmente, em nossas experiências perante o espaço representativo, estamos imersos em um universo de significados que dão sentido à nossa existência, expressando e apontando para uma realidade invisível que nos transcende. Dessa forma, Santos (1996) pormenoriza o espaço como um distinto conjunto de elementos de diferentes épocas, que resume a evolução da sociedade e explica as situações da atualidade social. Para tanto, é indissociável a ideia de espaço em relação à noção de sistemas temporais. Essa abordagem geográfica, no que se refere à dinâmica do espaço e da cultura, não se limita apenas à análise da sociedade, expandindo-se aos mais diversos tipos de organização de sistemas de objetos e sistemas de ações, de acordo com os variados e múltiplos sentidos que a Geografia pode analisar.

A compreensão da vida com as lentes da Geografia possibilita frutos de experiências e vivências, compartilhadas a partir dos valores socioculturais, os quais são fundamentais à sustentação da identidade e de uma sociedade. Entender o mundo nessa perspectiva exige a associação dos elementos que compõem o espaço geográfico, resultando na ressignificação atribuída pelo coletivo, recorrente às suas trajetórias. A partir das considerações de Castrogiovanni (2020), as aulas de Geografia possibilitam cenários para a leitura e o entendimento das complexidades presentes no mundo.

No entanto Castellar (2005) retoma que a Geografia escolar nos anos iniciais caracteriza-se de maneira desconectada, ausente de significado, por estar tradicionalmente ligada à memorização enfadonha e à descrição dos fenômenos, como mera ação de reprodução e fixação na memória. É imprescindível que o ensino geográfico escolar passe por mudanças significativas que fomentem uma leitura espacial contextualizada. Diante dos paradigmas estabelecidos, o professor, além de realizar o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias, é o principal responsável por orientar a aprendizagem dos educandos, independente da realidade. Além disso, deve ser o mediador das relações pessoais e interpessoais, servindo como suporte regulador das emoções.

Ao refletir sobre as colaborações no campo do ensino de Geografia, podemos compreender que suas perspectivas abrangem desde a formação de professores até

a utilização de tecnologias digitais, a interdisciplinaridade, a abordagem crítica e reflexiva e o ensino de Geografia no contexto rural. O trabalho desses pesquisadores enriquece a área, viabilizando um panorama valioso para a promoção de uma educação geográfica de qualidade, visando formar alunos conscientes e críticos em relação ao espaço em que habitam.

Para além disso, podemos observar, ao sequenciar o debate voltado para a relação Geografia-Pedagogia, que o ensino geográfico escolar pode ser associado de forma significativa com a Teoria Histórico-cultural de Lev Vigotski. Essa abordagem pode ser relacionada ao ensino de Geografia de maneira enriquecedora, pois enfatiza a importância do contexto sociocultural na formação do indivíduo e no processo de aprendizagem. Ao aplicar essa visão ao ensino de Geografia, reconhecemos que o conhecimento geográfico é construído a partir das interações sociais e das influências culturais. Valendo-se de Ivic (2010), rememoremos:

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural” (Ivic, 2010, p. 15).

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre por meio da internalização de instrumentos e signos culturais, que são transmitidos socialmente. No contexto do ensino de Geografia, isso significa que os alunos aprendem conceitos geográficos, habilidades e modos de pensar sobre o espaço a partir da interação com o professor, com seus colegas e com o ambiente cultural em que estão inseridos.

No ensino de Geografia, o professor desempenha um papel fundamental como mediador cultural. Ele proporciona aos alunos acesso a diferentes ferramentas, como mapas, imagens, textos e tecnologias, que são elementos culturais essenciais para a compreensão do espaço geográfico. O professor também desafia os alunos a refletirem criticamente sobre as representações geográficas, contextualizando-as no seu aspecto histórico e social.

Além disso, a Teoria Histórico-cultural de Vigotski destaca a importância da zona de desenvolvimento iminente. Essa zona refere-se ao espaço em que a criança é capaz de realizar tarefas com o apoio de um parceiro mais experiente, como o professor. No ensino de Geografia, o professor pode identificar e oferecer desafios

adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, fornecendo orientação e suporte para que eles avancem em seu conhecimento geográfico.

Ao relacionar o ensino de Geografia com a Teoria Histórico-cultural de Vigotski, buscamos promover uma educação geográfica contextualizada e significativa. Essa abordagem enfatiza a compreensão do espaço geográfico como um produto histórico e socialmente construído, levando em consideração as interações entre os indivíduos e o ambiente cultural. Dessa forma, os alunos desenvolvem uma visão crítica e reflexiva sobre o espaço, compreendendo as relações sociais, econômicas e políticas que o permeiam.

Fundamentando essas discussões por diferentes entendimentos, Nóvoa (2017) problematiza situações que desafiam a educação, especificadamente no campo da Pedagogia. A crítica está relacionada às matrizes pedagógicas que envolvem o contexto escolar. Para isso, o autor determina que a escola atual, em variados contextos, ainda está aprisionada pelas concepções pedagógicas do passado. Ressalta que há três dimensões que podem promover o fracasso da Pedagogia. Em primeira instância, a burocracia, que assola a vida dos professores, tomando uma parcela significativa do fazer docente. Em segunda, o tensionamento, que está direcionado para uma Pedagogia tecnocrática, caracterizada pelo trabalho por competências, comportamentos ou objetivos com o intuito de legitimar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, o autor traz como terceiro fracasso a Pedagogia científica, que prioriza a regulação da atividade docente. Acima de tudo, é de vital importância a busca por uma Pedagogia arquitetada pelas mãos dos professores, que poderão dar sentido à existência do ensinar e aprender, tornando o fazer pedagógico uma referência.

Ainda envoltos pelas indagações de Nóvoa (2017), reconhecemos que o autor oferece uma visão abrangente sobre a Pedagogia e o entendimento do papel do professor na educação. Seus tensionamentos enfatizam a importância da formação docente, do desenvolvimento profissional contínuo e do compromisso social do educador. Destaca a relevância da formação inicial e contínua dos professores, afirmando que a profissão docente requer conhecimentos sólidos, habilidades pedagógicas e uma postura reflexiva. O autor defende a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática na formação dos professores, ressaltando a importância da experiência no contexto real da sala de aula.

Além disso, salienta a importância de uma Pedagogia centrada no aluno, defendendo a ideia de que os professores devem adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades, interesses e características individuais dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e valorizando a diversidade.

Outro aspecto abordado é a dimensão social da Pedagogia. Destaca que os professores têm um papel fundamental na formação dos cidadãos, na promoção da cidadania ativa e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, o educador é visto como um agente de transformação social, capaz de influenciar positivamente a vida dos alunos e da comunidade em que está inserido.

Diante do exposto, a perspectiva de Nóvoa sobre a Pedagogia problematiza a formação docente, a adaptação pedagógica às necessidades dos alunos, a dimensão social da educação e a reflexão sobre a prática. Sua visão abrangente destaca o papel fundamental do professor na construção de uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por outro lado, um dos grandes desafios da contemporaneidade em relação aos métodos de aprendizagem consiste na busca por métodos de ensino que qualifiquem a compreensão de mundo por parte dos estudantes. Para isso, é necessária uma prática pedagógica dentro das margens dialéticas dos objetos de estudos que fundamentam os saberes escolares. Devemos atentar às questões democráticas presentes no espaço escolar, observando a representação que os estudantes possuem e a sua importância no processo educativo. Frisamos que o aluno é o principal ator do cenário escolar, e, por sua vez, o professor é o intermediador dessa relação de troca, que se desenvolve nas ações do aprender e ensinar. A escola é uma das mais importantes instituições, base para a formação social dos indivíduos, provendo além da aprendizagem de componentes curriculares, competências e habilidades, os valores sociais, morais e éticos.

Nesse sentido, algumas inquietações circundam nossas percepções. Atualmente, os alunos que estão inseridos no espaço escolar, possuem o acesso devido às informações? Sabem o que significa, em suas vidas, estarem em formação escolar? Recorrendo à gênese da Pedagogia, observamos que antes só frequentavam a escola aqueles que já compreendiam tal necessidade, ou seja, o adulto com formação orientava o início da trajetória escolar de uma criança, por exemplo. E hoje? As crianças vão para escola sabendo o sentido de aprender? Ainda

permaneceremos com essas dúvidas, porém as reflexões devem impactar o nosso fazer docente e a nossa identidade professoral.

Assim sendo, é necessário almejar uma escola que anseie por um currículo significativo, que esteja preparada para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem pautados na elaboração de uma política pedagógica crítica, capaz de conduzir tanto o educador quanto o educando a refletir sobre a sua história, contexto, projeções e ações, perante a sociedade em que vive. Ainda, cabe reforçar que essa escola deve compreender e atender a todos os seguimentos sociais, sem a necessidade de segregar e selecionar indivíduos com maior ou menor potencial. Além disso, as instituições de ensino não devem ser um lugar de depósitos, muito menos de seres meramente ouvintes e reprodutores de uma condição opressora. Ancorados por Saviani (2011), resgatamos que o currículo é o sentido da existência da escola, pois reúne os recursos humanos e materiais para a consumação da educação para crianças e jovens. Conseqüentemente, é a dimensão que sistematiza as ações escolares. Assim como podemos salientar que o currículo, na interpretação de Lopes (2017), deve estar envolto por intencionalidades, que acrescentado por experiências a partir da realidade das crianças, possa conduzir a ressignificação das vivências, por meio de ações pedagógicas mobilizadoras.

As compreensões epistemológicas da Educação, da Pedagogia e da Geografia configuram importantes reflexões e considerações no campo da formação docente. Cada uma dessas áreas de conhecimento possui suas próprias perspectivas teóricas e metodológicas, que fornecem fundamentos sólidos para a prática docente.

Na área da Educação, as compreensões epistemológicas se referem ao estudo das bases teóricas e conceituais que sustentam a produção de conhecimento educacional. Isso inclui a análise das diferentes teorias de aprendizagem, os processos de ensino e avaliação, as relações entre educação e sociedade, entre outros aspectos. Ao compreender as diferentes abordagens epistemológicas da Educação, o professor assimila subsídios para refletir sobre sua própria prática, selecionar estratégias pedagógicas adequadas e promover uma educação mais significativa e efetiva. A vista disso, consideramos os estudos de Saviani (2011), que caracteriza o saber como uma construção social e histórica, estando intrinsecamente ligado ao processo de formação humana e à prática educativa. Saviani é um importante educador brasileiro, conhecido por suas contribuições para a pedagogia histórico-crítica.

Para o autor, o saber é produzido e transmitido socialmente, e está relacionado aos conteúdos culturais acumulados ao longo da história da humanidade. Ele enfatiza a importância de se compreender o saber como um produto socialmente construído, e não como algo inato ou individual. Na perspectiva da Educação, deve ser organizado de forma sistemática, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. É necessária uma condução pedagógica que valoriza o ensino como processo de mediação entre o conhecimento acumulado e os estudantes, buscando garantir uma aprendizagem significativa. Além disso, os estudos de Saviani (2022), como expostos na obra *Escola e Democracia*, revelam que a escola é um espaço central na formação dos cidadãos e na construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a educação deve ser entendida como um direito de todos, e não como um privilégio de alguns. Emerge a necessidade por uma escola pública de qualidade, acessível e inclusiva.

A obra discute também a relação entre conhecimento e prática pedagógica, destacando a importância de uma pedagogia crítica que leve em consideração a realidade social e os interesses dos alunos. Saviani propõe uma abordagem pedagógica que articule teoria e prática, destacando a importância do trabalho pedagógico como mediação entre o conhecimento sistematizado e a formação dos estudantes.

Assim como aborda a concepção de educação bancária, criticando o modelo tradicional de ensino que se baseia na mera transmissão de conteúdos, sem levar em consideração as experiências e vivências dos alunos. Em contrapartida, ele propõe a pedagogia histórico-crítica, que busca superar essa abordagem e promover a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Além disso, como currículo, avaliação, relação entre escola e sociedade, formação de professores e a importância da participação dos diferentes atores educacionais atuam no processo de democratização da educação.

Ademais, o saber na perspectiva pedagógica deve ser articulado em torno de conteúdos escolares selecionados e organizados de forma a garantir a construção do conhecimento pelos alunos. Destaca-se a importância do diálogo entre teoria e prática na educação, ressaltando que o saber precisa ser contextualizado e aplicado em situações concretas para que os estudantes possam compreendê-lo e utilizá-lo de forma significativa.

No contexto da Pedagogia, as compreensões epistemológicas dizem respeito aos fundamentos teóricos e conceituais da prática pedagógica. A Pedagogia busca compreender os processos de ensino e aprendizagem, considerando as características dos sujeitos envolvidos, os objetivos educacionais e os contextos sociais. Por meio das diferentes correntes epistemológicas da Pedagogia, o professor pode refletir sobre sua atuação em sala de aula, explorar novas abordagens pedagógicas e desenvolver estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades.

No campo da Geografia, as compreensões epistemológicas estão relacionadas às bases teóricas e metodológicas na perspectiva acadêmica e escolar. A Geografia aborda o estudo do espaço geográfico, considerando as relações entre sociedade e ambiente. Por intermédio das diferentes correntes epistemológicas da Geografia, o professor pode compreender como o conhecimento geográfico é construído, interpretado e aplicado. Isso inclui a reflexão sobre as diferentes abordagens teóricas da Geografia, como a Geografia Humanista, a Geografia Crítica e a Geografia Quantitativa, entre outras. Essas compreensões epistemológicas permitem ao professor explorar as múltiplas perspectivas da disciplina, estimular o pensamento geográfico dos alunos e promover uma compreensão mais profunda e crítica dos fenômenos espaciais. Nesses cenários, as observações de Callai (2005, 2011, 2012) fazem entender que o saber geográfico não se limita apenas à descrição e à representação do espaço, mas também se preocupa em compreender as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que o constituem. Há a necessidade de uma análise crítica das relações de poder, desigualdades sociais e processos de transformação espacial.

A concepção da espacialização, que se refere à forma como as relações sociais se materializam e se expressam no espaço, configura um importante fio condutor para entendermos que esse paradigma enfatiza a necessidade de compreender as relações de produção, apropriação e distribuição do espaço, bem como os conflitos e contradições que ocorrem nesse processo. Contudo é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a interdisciplinaridade na construção do saber geográfico, considerando que a Geografia dialoga com outras áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Economia, entre outras. Essa construção interdisciplinar permite uma análise mais completa e contextualizada do espaço

geográfico. Consideramos também a necessidade da pesquisa e do trabalho de campo na produção do conhecimento geográfico.

Essas perspectivas teóricas contribuem para embasar a prática docente, fornecendo uma base sólida para a reflexão crítica, a seleção de abordagens pedagógicas adequadas e a promoção de uma educação de qualidade. O professor, ao compreender as diferentes epistemologias dessas áreas de conhecimento, desenvolve uma postura reflexiva e crítica, capaz de contribuir para a formação integral e cidadã dos alunos.

Para além disso, fomentamos nossas discussões por meio do viés epistemológico na formação do professor de Geografia. A compreensão dos princípios epistemológicos é essencial para que o docente entenda como o conhecimento geográfico é produzido, validado e aplicado no campo educacional. Por meio da epistemologia, o professor de Geografia edifica uma visão crítica sobre os diferentes paradigmas e abordagens presentes na estrutura do componente curricular. Isso permite uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos da Geografia, bem como a compreensão de como o conhecimento geográfico se relaciona com outras áreas do conhecimento.

Dessa maneira, a epistemologia oferece instrumentos para o professor de Geografia refletir sobre a natureza da ciência geográfica, suas limitações, preconceitos e possibilidades. Ao compreender os princípios epistemológicos subjacentes à produção do conhecimento geográfico, o professor se torna capaz de promover uma educação crítica, estimulando os alunos a questionarem, investigarem e construir seu próprio conhecimento geográfico. A formação do professor de Geografia também se beneficia da epistemologia ao oferecer subsídios para a escolha e a aplicação de metodologias de ensino mais adequadas. Por meio do conhecimento das diferentes correntes epistemológicas, o professor pode selecionar estratégias pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a análise espacial, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos alunos.

Não obstante, a compreensão da epistemologia na formação do professor de Geografia favorece a atualização e o diálogo constante com os avanços e as transformações no campo da disciplina. O professor se torna capaz de acompanhar as discussões contemporâneas e as novas abordagens teóricas e metodológicas que surgem, contribuindo para a renovação e a revitalização do ensino da Geografia.

Ao explorar a dimensão epistemológica na formação de professores de Geografia, os educadores podem refletir sobre as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que moldam o campo da Geografia. Isso envolve investigar como o conhecimento geográfico é produzido por meio de pesquisas, práticas e teorias, e como isso afeta o ensino e a aprendizagem do componente curricular.

Nesse contexto, os educadores podem auxiliar os futuros professores a compreenderem a natureza dinâmica e complexa, bem como a importância de uma abordagem crítica e reflexiva ao ensino. Essa compreensão permite que os professores abordem questões contemporâneas, problemas sociais e desafios globais de maneira informada e engajada. Promovendo, assim, uma educação geográfica de qualidade, na qual os alunos são incentivados a explorar o mundo de forma crítica.

Por outro lado, o empirismo é uma corrente filosófica que defende a importância da experiência sensorial como fonte primária de conhecimento. Na educação e na formação de professores, o empirismo desempenha um papel significativo, especialmente em relação à ênfase na observação, na experimentação e na prática. No contexto da formação docente, o empirismo enfatiza a importância da experiência prática como uma forma essencial de aprender e assimilar habilidades pedagógicas. Os professores são encorajados a vivenciar situações reais de sala de aula, interagir com os alunos e refletir sobre suas experiências para melhorar sua prática educacional.

Além disso, o empirismo na educação também valoriza a pesquisa e a coleta de dados empíricos como base para a tomada de decisões e a melhoria contínua do ensino. Os professores são incentivados a utilizar métodos de pesquisa, como observação sistemática, entrevistas e questionários, para coletar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem e adaptar suas práticas com base nessas evidências.

O empirismo na formação de professores também destaca a importância da experimentação e da tentativa e erro como parte do processo de aprendizagem. Os professores são encorajados a experimentar diferentes estratégias de ensino, avaliar seus resultados e ajustar sua abordagem com base nessa análise empírica. Enfatiza, ainda, a necessidade de combinar teoria e prática, e reconhece que a experiência concreta desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, as experiências sensoriais na educação e na formação pedagógica e profissional de professores agenciam uma abordagem baseada em evidências, em que a experiência prática, a observação cuidadosa e a pesquisa empírica são valorizadas como fundamentais para o aprimoramento da prática educacional.

A partir de tais pressupostos, recorreremos aos estudos de Copatti (2022), ao desenvolver suas concepções sobre a mobilização do pensamento geográfico. Essa abordagem implica em utilizar os conhecimentos, os conceitos, as teorias e as metodologias da disciplina para orientar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Ao mobilizar o pensamento geográfico, o professor utiliza sua bagagem de conhecimentos para interpretar e compreender o mundo, estimulando os alunos a fazerem o mesmo. Isso envolve a aplicação dos conceitos geográficos na análise de fenômenos e processos espaciais, a utilização de metodologias adequadas para investigação e pesquisa geográfica, e a reflexão crítica sobre questões socioambientais. Os pressupostos que contornam a Mobilização do Pensamento Geográfico estimulam os profissionais da área, como geógrafos, professores e pesquisadores, a utilizarem os conceitos, os métodos e as teorias geográficas de maneira ativa e reflexiva. Isso implica em ir além do estudo teórico e acadêmico da disciplina e buscar a aplicação prática do conhecimento geográfico para compreender e intervir no espaço geográfico.

O conjunto de conhecimentos e saberes que precisa ser considerado na constituição e na atuação dos professores de Geografia é vasto e abrangente. Para serem efetivos em sua prática educativa, os professores de Geografia devem possuir um sólido conhecimento teórico e prático. Nessas circunstâncias, é preciso que haja a operação técnica e pedagógica do pensar com a Geografia, bem como desenvolver esses temas em sala de aula, assim como já ressaltado por Callai (2003).

Os professores devem dominar os conceitos, as teorias e as metodologias da Geografia, compreendendo os processos e os fenômenos que moldam o espaço geográfico. Isso inclui a compreensão dos elementos físicos, como relevo, clima e vegetação, bem como dos aspectos humanos, como população, cultura, economia e políticas territoriais.

É necessária a busca pelo pensamento espacial, haja vista que Geografia engloba a análise e a interpretação do espaço geográfico em diferentes escalas. Os professores devem ser capazes de desenvolver o pensamento espacial em seus

alunos, ensinando-os a compreender as relações e as interconexões entre lugares e regiões, e como elas afetam a sociedade e o meio ambiente.

Não obstante é primordial selecionar e aplicar estratégias de ensino adequadas, que promovam a participação ativa dos alunos, o uso de recursos didáticos diversificados e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise espacial.

Além desses conhecimentos e saberes específicos da Geografia, os professores devem também possuir uma formação pedagógica sólida, que lhes permita compreender as teorias de aprendizagem, planejar aulas que possuam significados, avaliar o progresso dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

É importante ressaltar que a formação contínua e o aprimoramento profissional são fundamentais para que os professores de Geografia estejam sempre atualizados em relação aos avanços teóricos e metodológicos da disciplina, bem como às demandas e aos desafios contemporâneos da sociedade e do ensino da Geografia.

Na Figura 14, podemos compreender os conhecimentos e saberes que formam o professor de Geografia, no entendimento de Copatti (2022).

Figura 14 – A constituição do professor de Geografia: conhecimentos e saberes



Fonte: Copatti (2022).

A mobilização do pensamento geográfico também implica em conectar os conteúdos geográficos com a realidade vivida pelos alunos, estabelecendo relações entre os conceitos e os contextos locais, regionais e globais. Isso permite que os estudantes compreendam a importância e a relevância da Geografia em suas vidas, além de promover a consciência espacial e o pensamento crítico. Além disso, envolve a constante atualização e o aprofundamento dos conhecimentos da disciplina, acompanhando as transformações sociais, econômicas e ambientais que ocorrem no mundo contemporâneo. Isso contribui para uma prática pedagógica mais contextualizada e engajada, capaz de promover uma educação geográfica de qualidade.

Assim sendo, as pressuposições atreladas a esse enfoque estão relacionadas à necessidade de ir além da teoria e da pesquisa puramente acadêmica e buscar a mobilização efetiva do conhecimento geográfico para enfrentar os desafios do mundo real. A mobilização do pensamento geográfico representa um horizonte que valoriza a aplicação prática da Geografia, sua relevância social e seu potencial para a construção de soluções espaciais mais sustentáveis e justas. É essencial para promover uma abordagem significativa e transformadora da Geografia na sala de aula, estimulando os alunos a compreenderem o mundo de forma crítica, espacialmente consciente e socialmente comprometida. Tendo em vista isso, pretende-se estimular um entendimento integrado e holístico acerca do espaço geográfico, promovendo uma assimilação mais ampla e profunda das relações entre sociedade e ambiente.

Levando em consideração as postulações, ainda permeados pelas colaborações de Copatti (2022), podemos compreender que o pensamento de um professor é induzido por uma gama de elementos internos e externos. Esses elementos podem moldar suas crenças, valores e práticas educacionais.

Nesse sentido, os processos internos do pensamento de um professor abrangem as experiências pessoais, tanto na sua formação acadêmica quanto na sua vida íntima, impactando de modo significativo sua maneira de pensar e abordar a educação. Essas experiências modelam suas perspectivas e corroboram a construção da sua professoralidade.

No que diz respeito às crenças e aos valores, entendemos que desempenham um papel essencial na prática docente. As convicções, que permeiam a formação do pensamento docente sobre o propósito da educação, a função social professor, a

igualdade de oportunidades, entre outros tensionamentos influenciam diretamente suas ações em sala de aula.

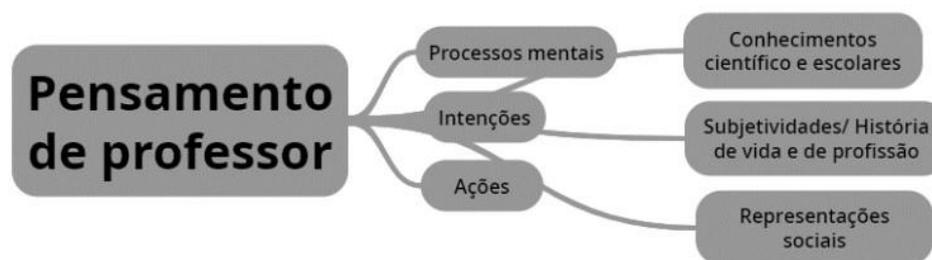
Todavia, de suma importância nesse processo, o conhecimento específico da disciplina em que o professor atua também é um elemento interno importante. Sua compreensão dos conceitos basilares, das epistemologias e das abordagens do componente curricular estrutura a sua forma de ensinar, aprofundar e significar a aprendizagem dos alunos.

Já os elementos externos podem influenciar a formação do pensamento do professor, por meio das concepções arraigadas pelas políticas e normas da educação implementadas pelas autoridades educacionais, que impactam diretamente o modo de ser e agir dos professores. Essas diretrizes induzem a forma como os docentes organizam o currículo, avaliam os alunos e interagem com a comunidade escolar.

O contexto social e cultural em que os professores estão inseridos igualmente molda seu pensamento. As características da comunidade escolar, as expectativas dos pais, as influências culturais e as demandas da sociedade afetam a maneira como os professores percebem seu papel e tomam decisões educacionais.

Da mesma forma, o desenvolvimento profissional desempenha um papel crucial na formação do pensamento docente. As oportunidades de aprimoramento profissional têm um impacto significativo na maneira como os professores pensam e se relacionam com sua prática. A formação continuada oferece aos professores a chance de atualizar seus conhecimentos, se manterem conectados com as últimas pesquisas e tendências educacionais e refletirem sobre suas práticas. Essas oportunidades permitem que eles adotem abordagens pedagógicas mais eficazes e inovadoras, que estão alinhadas com as necessidades e características de seus alunos. Dessa forma, o desenvolvimento profissional não apenas atualiza os conhecimentos dos professores, mas também fortalece sua confiança, motivação e capacidade de adaptação às demandas em constante evolução da sala de aula. É um elemento externo essencial na formação do pensamento docente, proporcionando aos educadores as ferramentas e o suporte necessário para promover uma prática educacional de alta qualidade e um impacto positivo no aprendizado dos alunos. Vejamos, na Figura 15, a estrutura do pensamento do professor, desenvolvida por Copatti (2022).

Figura 15 – O pensamento do professor e suas estruturas internas e externas



Fonte: Copatti (2022).

É importante ressaltar que esses elementos internos e externos não são independentes, mas interagem entre si e moldam o pensamento do professor. A compreensão desses elementos pode ajudar a promover uma reflexão crítica sobre a prática educacional e a busca por uma educação de qualidade.

O saber do professor é plural, entretanto não é infinito. Para isso, sugerimos o trabalho pelo viés da Psicologia Cognitiva, que, segundo Dias e Boruchovitch (2020), fortalece a práxis docente amparada pelo processo de autorregulação.

A autorregulação da aprendizagem é um conceito que se baseia na capacidade dos estudantes de monitorar, regular e controlar seus próprios processos cognitivos, motivacionais e comportamentais durante o processo de aprendizagem.

Segundo essa premissa, a autorregulação da aprendizagem abarca uma série de processos, estratégias e habilidades que os alunos podem desenvolver para se tornarem mais eficientes e eficazes. Isso inclui estabelecer metas claras, planejar e organizar o estudo, monitorar o próprio progresso, regular o esforço e a motivação, aplicar estratégias de aprendizagem adequadas e avaliar o desempenho. Constitui uma competência primordial para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento ao longo da vida. Ao assumir o controle de seu próprio processo de aprendizagem, os alunos se tornam autônomos, capazes de lidar com situações-problema, adaptando as diferentes situações e buscando estratégias hábeis para alcançar seus objetivos no processo de aprendizagem.

Os estudos de Bandura (1986) sobre a teoria sociocognitiva, que também servem de aporte para Dias e Boruchovitch (2020), revelam que os processos autorregulatórios da aprendizagem se referem à capacidade de um indivíduo regular seu próprio comportamento, cognição e emoção durante o processo de aprendizagem.

Segundo essa teoria, os procedimentos da aprendizagem são interferidos tanto por fatores ambientais quanto por fatores cognitivos internos. Nesse contexto, o autor destaca a importância da observação e do modelo de comportamento na aprendizagem social. Dessa maneira, as pessoas aprendem não apenas por meio de reforços e punições diretas, mas também ao observar e imitar o comportamento de outras pessoas, especialmente quando esses modelos são recompensados ou têm *status* social. Ao estabelecer relações com os estudos voltados para as infâncias, podemos afirmar que as crianças aprendem observando e imitando os comportamentos de modelos significativos em seu ambiente, como pais, irmãos mais velhos e professores.

Em suas diversas obras, Bandura (1973, 1977, 1986, 1997) também destaca o papel dos processos autorregulatórios da aprendizagem. Esses processos incluem a autorreflexão, que se refere à capacidade de uma pessoa avaliar seu próprio desempenho, identificar pontos fortes e fracos, estabelecer metas de aprendizagem e monitorar a sua evolução. Além disso, a já mencionada autorregulação e o processo da autoeficácia, relacionado à crença de uma pessoa em sua capacidade de realizar com sucesso uma tarefa ou alcançar um objetivo específico. Para tanto, quanto maior a autoeficácia de um indivíduo em relação a uma tarefa, mais provável ele se engajará nela, persistirá diante de desafios e alcançará sucesso.

As metodologias de ensino que incentivam a reflexão, a autorreflexão e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas podem auxiliar os alunos a se tornarem mais autônomos e autorregulados, assumindo um papel protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, monitorando, controlando e ajustando suas emoções e ações.

Nesse sentido, quando o aluno compreende as suas dificuldades, pode, sob orientação do professor, elaborar estratégias para a solução de situações-problema em seu cotidiano, de maneira contextualizada e (res)significada. Outrossim, ainda estando embasados por Dias e Boruchovitch (2020), é indispensável que os cursos de formação de professores se organizem de tal forma que a produção de conhecimento esteja alicerçada pelo desenvolvimento de estratégias de ensino, oportunizando ao professor iniciante um sólido repertório. Acreditamos que essas constatações cingem a identidade profissional, que, para Marcelo (2009), é a guisa como os professores se reconhecem como tal, o alcance do eu profissional.

É importante acentuar que a criança necessita melhor compreender o mundo em que vive, ao longo de suas vivências e experiências, projetando estruturas mentais e cognitivas que possibilitem o pensar espacialmente para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Sobre isso, Callai (2005) explicita:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

Para isso, devemos dar importância à exploração da vivência espacial das crianças, recorrendo a atividades e brincadeiras que proporcionem uma leitura de mundo, conforme já exposto. Acreditamos na importância da autorregulação para a leitura do espaço geográfico, o entendimento de seus símbolos e significados, para a resolução de situações-problema no cotidiano das crianças e dos jovens. Necessitamos incrementar práticas associadas à diversidade de saberes e vivências culturais das crianças, apropriando-se de experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo, orientando escolhas alinhadas com a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade. Ainda implicados pelas análises de Callai (2005), podemos considerar que a compreensão clara sobre os aportes teóricos e metodológicos do ensino de Geografia nos anos iniciais é essencial na contextualização do saber do professor e de seus educandos. Sendo assim

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 um aprendizado da alfabetização que seja significativo. Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. E pode-se dizer que isso nasce com a criança (Callai, 2005, p. 232).

Para tal, além da leitura espacial, é necessário que a criança consiga desenvolver habilidades para ler o mundo. As indagações propostas por Callai (2005) norteiam nossas perspectivas, tendo em foco a criança, as formas como ensinar para as crianças e como a docência pode estar sendo influenciada pela dimensão do pensamento espacial infantil, a partir de pressupostos teóricos, metodológicos, de formação e vivência professoral. Vale considerar, ao citar Cavalcanti (2005), que a

aprendizagem em Geografia necessita da construção dos conceitos geográficos fundamentais, direcionando as práticas pedagógicas de ensino, para a apropriação dessa gama conceitual, que provém da capacidade de expressar, em forma de diálogo, a significação daquilo que ancora o ensino de Geografia. Isto posto,

É preciso, então, que o professor aguçe bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve (Cavalcanti, 2005, p. 201).

O ensino e a aprendizagem são decorrentes do conjunto das condições intencionais, comunicativas, teóricas e sociais que são manifestadas, a partir da interação professor-aluno e na expressão do conhecimento, em diferentes condições espaciais e temporais. Tais condições determinam as categorias, os acontecimentos e as atividades de assimilação, apropriação e atribuição de um conjunto de significados que desencadeiam as aprendizagens. Dessa forma, flexibilizar as práticas pedagógicas diz respeito à organização do contexto e da apresentação dos conhecimentos socialmente construídos, facilitando a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes, caracterizados por serem conceituais, atitudinais ou procedimentais.

Sumariamente, devemos entender que, para a Pedagogia, a infância é reconhecida como uma fase essencial do desenvolvimento humano, na qual a criança deve ser estimulada e incentivada a explorar o mundo ao seu redor. Por isso, a Pedagogia tem um papel fundamental em garantir que as crianças tenham um espaço seguro e acolhedor para crescerem, se desenvolverem e expressarem suas individualidades, por meio de suas vivências espaciais. Além disso, colabora com as crianças no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que serão úteis ao longo de toda a vida. Por meio do olhar do pedagogo, as crianças aprendem a se relacionar com o mundo ao seu redor e a compreender os códigos que orientam a sociedade em que vivem.

Resta a nós o devido reconhecimento em relação à Pedagogia, enaltecendo o papel do pedagogo como colaborador na constituição da criança. Dessa maneira, ao se tratar das infâncias, nós, professores de Geografia, temos muito a aprender e reconhecer que necessitamos investir na formação continuada, para qualificar o

processo de ensino e aprendizagem. É premente uma aproximação entre a Geografia e a Pedagogia.

4.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA COM/PARA CRIANÇAS: DESAFIOS POSTOS, PERIGOS A SUPERAR

É fato que muitos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais podem optar por um currículo de Geografia que seja considerado confortável. Isso pode acontecer por diversas razões, como falta de tempo, recursos limitados, falta de formação específica na área ou até mesmo uma abordagem tradicional do ensino da Geografia escolar.

No entanto é importante ressaltar que o ensino geográfico escolar deve priorizar uma prática significativa, por meio da assimilação dos sentimentos e da curiosidade das crianças sobre o mundo ao seu redor, promovendo a compreensão de lugares, paisagens, culturas e interações humanas. Uma abordagem mais provocadora da Geografia nesses níveis iniciais pode incluir atividades práticas e sensoriais, como explorar mapas, criar maquetes, realizar visitas de estudo a locais próximos e discutir questões geográficas relevantes para a comunidade local.

Além disso, os professores podem propor temas mais desafiadores, adaptando-os de maneira adequada para o nível de desenvolvimento e compreensão das crianças. É fundamental que os professores tenham acesso a recursos educacionais apropriados, participem de formações continuadas e se sintam acolhidos pela escola e pela comunidade para oferecer uma educação geográfica mais enriquecedora e provocadora para os alunos, mesmo nos anos iniciais da educação.

Para isso, é importante que os professores tenham uma sólida base de conhecimento geográfico, abrangendo conceitos, habilidades e processos relacionados à ciência e ao componente curricular. Isso inclui compreender as mais variadas bases epistemológicas da Geografia. Nesse sentido, a partir de uma compreensão profunda desses conceitos, os professores podem oferecer experiências educacionais mais significativas e enriquecedoras para as crianças. Além disso, ao cultivar um conhecimento geográfico sólido e atualizado, os professores estarão melhor preparados para oferecer uma educação geográfica de qualidade repleta de significados, contribuindo para que as crianças desenvolvam

uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor e a se tornarem cidadãos críticos e conscientes das questões geográficas e sociais que os cercam.

Com base nisso, introduzimos aos nossos debates a perspectiva de Catling (2023), que contextualiza uma Geografia desafiadora e perigosa. Nesse sentido, o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental por professores que não possuem formação específica na área pode apresentar desafios, mas também oferece oportunidades para o desenvolvimento de abordagens mais significativas, a partir da compreensão teórica e metodológica necessária para o ensino da Geografia escolar.

A dimensão da Geografia perigosa de Catling (2023) problematiza os desafios do ensino para crianças, ressaltando que as habilidades geográficas devem auxiliá-las na melhor compreensão do mundo, por meio da apreciação do seu lugar. Levando em conta esse paradigma, através desse contexto, percebemos que as crianças externalizam suas dúvidas por meio dos mais variados questionamentos em diferentes escalas, e no que tange ao arcabouço teórico e metodológico do professor que está na condução do ensino, pode configurar um cenário problemático. Para atestar isso, Catling (2023) aponta que as dúvidas infantis podem ser desafiantes e exigentes, ao ponto de revelar um cenário de insegurança na prática docente.

Dessa maneira, aquilo que pode ser entendido como perigoso possui conotação negativa, fazendo com que a prática pedagógica priorize uma perspectiva tradicional, que, por sua vez, soa como segura. Ao adotar uma postura segura, o professor transita por uma prática segura, priorizando um ensino de Geografia menos aventureiro, problematizador com nuances adultocêntricas. Inspirados pelos estudos do já mencionado autor, percebemos que alguns professores preferem adotar uma postura mais confortável, menos provocadora, em relação ao ensino de Geografia nos anos iniciais. No que diz respeito a esse cenário, observamos, no Quadro 7, um esquema que aborda os tipos de perigos na prática pedagógica do ensino de Geografia.

Quadro 7 – Perigos do ensino de Geografia para os anos iniciais

“Tipos de perigo”	Elaboração
Estar fisicamente em risco	Por exemplo, investigar um riacho ou as margens de um rio ou um lugar próximo a uma estrada muito movimentada. O trabalho de campo da Geografia – e sua organização – oferece uma gama de perigos devido à sua potencial imprevisibilidade.
Estar intelectual ou academicamente em risco	Falta de argumentos, provas ou lógica, expressão de ideias parciais, opiniões injustificadas, perspectivas incômodas e radicalmente diferentes. Quando seu conhecimento ou sua compreensão da Geografia são limitados, o professor pode achar perigoso se envolver.
Estar emocionalmente em risco	As reações emotivas, por exemplo. De fato, estar inseguro quanto à Geografia desafia a confiança pessoal do professor preocupado por estar “exposto”. Tais professores podem se concentrar ou enfatizar reações e sentimentos sobre lugares e ambientes e, em vez de ajudar os alunos a desenvolverem conhecimento sobre uma área, dificultam sua compreensão, e isso em si é perigoso.
Estar socialmente em risco	Ter ações ou reações imprudentes, alimentando preconceitos ou fanatismo, insuflando protestos infundados e até insurreições. Isso depende do que é aceitável na sociedade e na cultura da escola e da comunidade. Os professores tendem a “agir de forma segura” e não se envolverem em temas geográficos que realmente precisam ser explorados, mesmo com crianças, porque perturbam ou incomodam terceiros, seja outros professores ou pais de alunos.

Fonte: Catling (2023).

A abordagem de temas geográficos considerados perigosos oferece oportunidades valiosas para inspiração, análise, reflexão e ideias transformadoras, mesmo em contextos imprevisíveis e em um mundo em constante mudança. Desafiar as crianças a serem criativas e a sugerirem uma variedade de abordagens para lidar com questões complexas desenvolve não apenas sua consciência e conhecimento geográfico, mas também sua capacidade de análise crítica, reflexão e senso de importância. Por outro lado, percebemos, em algumas ocasiões, a justificativa de que as crianças menores não necessitam do aprofundamento conceitual para com alguns temas geográficos que podem se caracterizar como provocadores.

Ao enfrentar temas geográficos desafiadores, as crianças possuem a oportunidade de se engajar em processos de aprendizagem significativos. O envolvimento com esses temas instiga a curiosidade, incentivando a investigação e a compreensão dos fatores que contribuem para tais desafios.

É crucial ressaltar que, embora as crianças possam propor soluções criativas para problemas geográficos complexos, a adoção e a implementação dessas soluções podem ser altamente problemáticas, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, os estudos voltados para o ensino de Geografia alertam para a importância de discutir as limitações e os desafios associados às soluções propostas, promovendo uma compreensão realista das possibilidades de mudança e melhorias.

A importância de um ensino de Geografia problematizador nos anos iniciais está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico dos alunos. Nessa abordagem, o objetivo principal é ir além da mera memorização de informações, estimulando os estudantes a questionarem, investigarem e compreenderem o mundo ao seu redor de forma crítica e reflexiva.

Dessa forma, o ensino de Geografia focalizado em resolver problemas cotidianos permite que os alunos desenvolvam habilidades de pensar espacialmente, ou seja, a capacidade de compreender e interpretar o espaço geográfico. Ao analisar mapas, gráficos, imagens e outras representações espaciais, os alunos aprendem a identificar relações espaciais, fazer conexões e compreender a organização e as interações entre lugares. Os professores podem relacioná-los com situações e problemas reais que afetam a vida dos alunos e a sociedade como um todo. Isso proporciona um maior engajamento dos estudantes, pois percebem a relevância da Geografia para compreender as dinâmicas socioespaciais e contribuir para soluções.

Vejamos, no Quadro 8, uma adaptação em formato reduzido das sugestões de Catling (2023) para a exploração de temas perigosos e problematizadores no ensino de Geografia para os anos iniciais, em relação à sua prática de pesquisa e realidade, as quais acreditamos estarem convergentes com este estudo.

Quadro 8 – Possibilidades de uma Geografia perigosa

<p>Investigar quem migra, a variedade de razões para fazê-lo, a natureza das viagens das pessoas e os lugares por onde viajam, como viajam, como isso as afeta, se estão onde pretendiam chegar, o que significa se estabelecer novamente em um lugar novo, as aspirações e as expectativas no final de sua viagem; da mesma forma, questionar preconceitos, atitudes, valores e comportamentos;</p>
<p>a variedade e a diversidade da vida das pessoas em outras partes do mundo, como é realmente sua vida, a variedade de suas circunstâncias, suas oportunidades e limitações, como se sentem e lidam com as situações em que se encontram e o que podem mudar e para quem;</p>
<p>a variedade de supermercados e estabelecimentos comerciais de alimentos locais e sua precificação, por que isso acontece, quão acessíveis eles são, quem os utiliza, por que e para que; igualmente, as perspectivas daqueles que administram lojas locais diante de seus clientes;</p>
<p>a existência e a acessibilidade de fornecedores de <i>fast food</i>, o que eles fornecem, quem os utiliza, com que frequência, por que e a que custo, de onde esses fornecedores obtêm seus recursos, quais são os padrões de uso semanal e o que o pessoal da loja percebe sobre os clientes; quem são os clientes e qual é o impacto na vizinhança;</p>
<p>as pequenas profanações de ruas, parques e outros lugares por aqueles que criam pichações, largam pontas de cigarro e não limpam os excrementos de seus cães, criando as preocupações interessantes e antiestéticas que eles podem causar, e quem tem que lidar com esses aspectos de desrespeito aos outros e ao meio ambiente – se é isso que eles são;</p>
<p>número, variedade, localização e funções das casas de caridade, seu propósito em uma localidade, por que pode haver várias em um bairro ou área de compras, seus usos, por quem, como sua presença é percebida, e as “mensagens” que sua presença transmite, positivas e negativas;</p>
<p>a realidade das pessoas mudando, por exemplo, para a condução de veículos elétricos, o impacto do uso muito maior da eletricidade na sociedade, sua geração e transmissão a partir de fontes renováveis de energia, nuclear ou baseada em combustíveis fósseis, seus impactos e efeitos em ruas, paisagens e paisagens marítimas, efeitos em ambientes rurais e urbanos, e a percepção das pessoas das múltiplas características elétricas;</p>
<p>a cultura do vestuário “descartável” assumida por muitas pessoas, impulsionada pelas constantes mudanças na moda e por terem e usarem os artigos mais recentes, onde esses artigos são feitos, quem os fabrica e como são remunerados, suas condições de trabalho, as fontes dos materiais utilizados e sua produção, onde os artigos são vendidos, as disparidades dos preços e para quem, reutilizando ou descartando artigos, questões de desperdício e reciclagem ou a falta disso, e quem, o que e onde todos esses assuntos afetam, como e por quê.</p>

Fonte: Catling (2023).

Ainda assim, o ensino problematizador estimula o raciocínio geográfico dos alunos, pois essa abordagem promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas, habilidades fundamentais para o entendimento e a atuação no mundo contemporâneo.

Conseqüentemente, é imprescindível promover o incentivo à curiosidade e o desenvolvimento de estruturas mentais que estimulem o questionamento dos alunos sobre o mundo ao seu redor. É fundamental adotar uma abordagem de ensino que valorize a Geografia problematizadora. Nesse contexto, ao explorarem questões complexas e desafiadoras, como desigualdades socioespaciais, mudanças climáticas e migrações, os estudantes são instigados não apenas a buscar respostas, mas também a refletir profundamente sobre as causas e as conseqüências desses fenômenos, desenvolvendo, assim, perspectivas críticas e ampliando seu senso de compreensão do mundo. Ao serem expostos a essas temáticas, os alunos são encorajados a sair da sua zona de conforto cognitivo, confrontando ideias preconcebidas e expandindo seus horizontes. Por meio do estímulo ao questionamento, são impulsionados a analisarem as nuances e as complexidades dos problemas geográficos contemporâneos, reconhecendo as múltiplas perspectivas e conexões com outras áreas do conhecimento.

Para tanto, a Geografia problematizadora ou perigosa nos anos iniciais proporciona aos alunos uma base sólida para a compreensão do mundo, estimulando o pensamento crítico, o raciocínio geográfico e a formação de cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais significativa e engajada, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

Diante do exposto, acentuamos que os professores pedagogos desempenham um papel fundamental no ensino de Geografia, pois são responsáveis por desafiar os alunos e promover um aprendizado significativo nesse componente curricular. Em primeiro lugar, os pedagogos possuem o conhecimento teórico e prático necessário para abordar os principais conceitos geográficos de maneira acessível e interessante para os estudantes em estágios iniciais de formação. Além disso, dispõem da habilidade de adaptar os conteúdos geográficos às necessidades e às características individuais dos alunos. Utilizam estratégias pedagógicas diversificadas, para despertar o interesse e a curiosidade das crianças em relação ao ensino de Geografia

dos anos iniciais do EFI. Dessa forma, os pedagogos garantem que os conceitos sejam compreendidos de maneira mais profunda e aplicável no contexto da vida dos alunos.

Os pedagogos desempenham um papel essencial no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, por intermédio do ensino da Geografia. Ao desafiar os alunos a explorarem as diferentes perspectivas e a refletirem sobre questões socioambientais, os pedagogos os ajudam a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a consciência global. Essas competências são essenciais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e responsáveis, capazes de compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

Adicionalmente, os pedagogos possuem uma visão ampla dos objetivos educacionais e do currículo escolar, o que lhes permite contextualizar o ensino da Geografia dentro de um plano de desenvolvimento mais abrangente. Eles podem identificar lacunas e oportunidades de aprendizado, ajustando suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes. A partir dessa abordagem personalizada, os pedagogos asseguram que cada aluno tenha a oportunidade de reunir as competências e os conhecimentos geográficos necessários para a sua formação acadêmica e pessoal.

É importante valorar a figura do pedagogo no ensino de Geografia, haja vista o seu papel essencial, problematizando e adaptando os conteúdos às necessidades dos alunos, bem como na promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, que conectam a Geografia a outros componentes curriculares. A prática pedagógica de professores pedagogos no ensino de Geografia garante que os alunos compreendam os principais conceitos geográficos desde o início de sua formação, promovendo um aprendizado significativo e despertando o interesse dos estudantes pela Geografia. Os pedagogos são verdadeiros moderadores do conhecimento geográfico, cooperando para uma educação mais enriquecedora e relevante para os alunos.

A partir disso, podemos reconhecer que os professores pedagogos desempenham um papel valioso no auxílio ao desenvolvimento dos conceitos basilares da Geografia. É importante discernir que a Geografia escolar compreende um componente complexo e multifacetado, que envolve não apenas o trabalho dos pedagogos, mas também a colaboração de outros profissionais, como os professores especialistas em Geografia.

Valorizar a figura do pedagogo em relação ao auxílio que ele desempenha no ensino de geografia é fundamental. Os pedagogos têm o conhecimento teórico e prático necessários para adaptar o conteúdo geográfico às necessidades e às características dos estudantes em estágios iniciais de formação. Eles podem utilizar estratégias pedagógicas diversificadas para despertar o interesse e promover uma compreensão mais profunda dos conceitos geográficos.

É mister entender que a resolução dos problemas no ensino de Geografia não deve ser atribuída exclusivamente ao trabalho do pedagogo. Devemos levar em consideração os desafios complexos, como a falta de recursos didáticos adequados, a atualização constante dos conteúdos e a conexão dos conceitos geográficos com o cotidiano dos estudantes. Essas questões requerem a colaboração de diferentes atores, incluindo professores que possuem graduação em Geografia, formuladores de políticas educacionais e instituições de ensino. Ademais, é necessário considerar que os pedagogos possuem uma formação globalizante, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Embora possam fornecer um suporte importante no ensino da Geografia, podem não ter o mesmo nível de especialização que um professor graduado na área.

Existem algumas razões pelas quais os professores pedagogos podem não desempenhar ou ensinar conteúdos geográficos desafiadores. A Geografia, assim como outras ciências, requer um conhecimento aprofundado e atualizado sobre conceitos, teorias e metodologias específicas. Um professor especialista em geografia possui uma formação mais direcionada e um domínio mais completo dos basilares científicos relacionados à sua prática docente, o que lhe garante ensinar de forma mais precisa e desafiadora.

Em vista disso, os pedagogos têm a responsabilidade de abordar uma ampla gama de disciplinas e temas em sua prática educacional. Isso significa que não haja tempo suficiente para se aprofundar em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Geografia. O tempo limitado pode dificultar a dedicação necessária para desenvolver um domínio completo dos conceitos geográficos e proporcionar um ensino verdadeiramente desafiador nessa disciplina. Outro aspecto a considerar é a importância do currículo escolar e das políticas educacionais. Em alguns sistemas educacionais, o currículo estabelece os conteúdos e as disciplinas que os professores devem ensinar. Se a Geografia não é incluída como uma das áreas específicas a serem abordadas pelos pedagogos, pode ser mais difícil para eles desenvolverem um

ensino desafiador, restando apenas uma aprendizagem em Geografia coadjuvante à alfabetização convencional.

Por outro lado, podemos considerar que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconhece a importância de introduzir os conceitos geográficos com antecedência na formação das crianças. A BNCC destaca a figura da criança como protagonista do processo de aprendizagem, valorizando suas vivências, curiosidade e capacidade de compreender o mundo ao seu redor.

No contexto da Geografia, a BNCC enfatiza o estudo dos lugares, dos espaços e das paisagens, incentivando as crianças a observarem e explorarem o ambiente que as cerca. Através de atividades práticas, como visitas a lugares próximos à escola, as crianças são estimuladas a desenvolver uma percepção geográfica, reconhecendo características físicas e humanas do local em que vivem. Para isso, é destacada a necessidade de trabalhar com representações cartográficas desde os anos iniciais. Dessa forma, as crianças desenvolvem habilidades de leitura e interpretação de mapas, ampliando sua compreensão do espaço geográfico.

Outro aspecto observado na BNCC é a relação entre a Geografia e a diversidade cultural. Os professores que ensinam Geografia nos anos iniciais são incentivados a explorarem as diferentes formas de vida, culturas, tradições e modos de ocupação do espaço, promovendo o respeito à diversidade e a compreensão de que o mundo é composto por diferentes realidades geográficas. As crianças são convidadas a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os lugares e a valorizar a riqueza cultural do planeta. Os professores são encorajados a estabelecer conexões entre a Geografia e outros componentes curriculares, como História, Ciências e Matemática, buscando uma compreensão globalizada. Essa abordagem integrada contribui para que as crianças percebam a inter-relação entre diferentes aspectos da realidade e desenvolvam os princípios do pensar pela Geografia.

Entre os principais temas associados à aprendizagem geográfica presentes na BNCC, destacam-se: o estudo dos lugares e espaços, incluindo a observação e a análise das características físicas e humanas de diferentes ambientes; a noção de paisagem, entendendo como as diferentes formas de ocupação humana transformam o espaço; a representação cartográfica, com ênfase na leitura e na interpretação de mapas, globos e outros recursos gráficos; e a compreensão da diversidade cultural, explorando as variadas formas de vida, culturas e tradições presentes em diferentes

regiões. Além dos conteúdos, a BNCC define competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo dos anos iniciais em relação à Geografia. Entre elas, destacam-se: observar e descrever características dos lugares e paisagens próximas à escola; identificar e comparar as diferenças e semelhanças entre diferentes ambientes; interpretar mapas e outras representações cartográficas, compreendendo símbolos, legendas e escalas; analisar as formas de ocupação humana e suas relações com o meio ambiente; e reconhecer a diversidade cultural, valorizando as diferentes formas de vida e contribuindo para a construção de uma visão mais plural e inclusiva do mundo.

As competências e as habilidades estabelecidas pela BNCC na Geografia visam desenvolver nos alunos uma consciência espacial, a capacidade de observação e análise do mundo ao seu redor, bem como o respeito à diversidade e a compreensão das relações entre sociedade e ambiente. Essas competências e habilidades são essenciais para que os alunos possam compreender e se relacionar de forma crítica e consciente com o espaço geográfico, contribuindo para sua formação como cidadãos ativos e participativos na sociedade. É importante ressaltar que esses conteúdos, competências e habilidades são trabalhados de forma progressiva ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças em cada etapa.

O trabalho docente dos professores pedagogos que ensinam Geografia corrobora o desenvolvimento da consciência espacial dos estudantes, conforme preconizado pela BNCC. A consciência espacial refere-se à capacidade dos alunos compreenderem e se relacionarem de forma crítica e consciente com o espaço geográfico em que vivem. A BNCC reconhece a importância da consciência espacial no contexto da Geografia e, ao enfatizar esta dimensão, busca formar cidadãos que construam uma visão ampla e crítica de mundo. Os professores pedagogos, por sua vez, desempenham um papel-chave ao colocar em prática essa abordagem, guiando os alunos na construção dos conhecimentos geográficos.

Levando em consideração os pressupostos apresentados, inferimos que os pedagogos se ocupam na formação máxima das qualidades humanas na criança. Sua atuação vai além do compartilhamento de conhecimentos acadêmicos, pois são responsáveis por cultivar valores, habilidades socioemocionais e éticas nas crianças. Dessa maneira, é um exemplo a ser seguido pelas crianças. Seu comportamento, suas atitudes e sua postura servem como referência para o desenvolvimento de

valores como respeito, empatia, solidariedade e responsabilidade, nessa fase importante que caracteriza a infância.

Além disso, o professor pedagogo é um mediador do processo de socialização, possibilitando um ambiente acolhedor e seguro, no qual as crianças podem interagir, compartilhar ideias e aprender a conviver harmoniosamente com os outros. A partir disso, as crianças compreendem e expressam suas emoções, desenvolvendo a autoconfiança e o estabelecimento das relações saudáveis com os colegas. Essas habilidades são fundamentais para o bem-estar emocional e o desenvolvimento da criança. O pedagogo também estimula a curiosidade e o desejo de aprender nas crianças. Ele promove atividades lúdicas, investigativas e desafiadoras, que despertam o interesse das crianças e incentivam a busca pelo conhecimento. Essa abordagem pedagógica favorece a formação de crianças autônomas, motivadas e comprometidas com o seu próprio processo de aprendizagem.

Outrossim, em sua prática pedagógica, o professor pedagogo valoriza a singularidade de cada criança e reconhece suas potencialidades, por intermédio da estruturação de um ambiente inclusivo no qual todas as crianças se sintam acolhidas e valorizadas. Esse contexto visa identificar as habilidades e os interesses de cada criança, adaptando suas ações para atender às necessidades individuais de aprendizagem.

Em resumo, enfatizamos que o professor pedagogo desempenha um papel fundamental na formação máxima das qualidades humanas na criança. Por meio de seu exemplo, mediação social, estímulo ao desenvolvimento socioemocional, promoção da reflexão crítica, incentivo à curiosidade, valorização da singularidade, despertar do senso de ética e estabelecimento de uma relação de confiança, o professor pedagogo contribui para que as crianças se tornem seres humanos autônomos, responsáveis, solidários, críticos e éticos. Seu trabalho vai além do ensino acadêmico, impactando positivamente a formação integral das crianças e o desenvolvimento da aprendizagem em Geografia e da consciência espacial.

5 A VOZ INTERIOR: GEOGRAFIAS QUE HABITAM O CORAÇÃO DE UMA CRIANÇA

[...] as crianças, desde as suas garatujas iniciais, atribuem significados aos seus desenhos que desmentem a representação directa e a intenção realista (Sarmiento, 2011, p. 09).

Podemos reconhecer que a união entre a Geografia problematizadora e os estudos da infância e da Pedagogia oferece um potencial expressivo para promover a consciência crítica desde a infância, habilitando as crianças a compreenderem e a atuarem de maneira informada e engajada em relação aos desafios geográficos e sociais contemporâneos.

Para além disso, é primordial reconhecermos a voz das crianças em relação aos seus sentimentos associados aos seus processos de aprendizagem. No entendimento de Sarmiento (2011), é imprescindível considerarmos as crianças como atores sociais ativos e capazes de contribuir significativamente para a compreensão de suas próprias experiências educacionais. Para isso, é de extrema importância observarmos e colocarmos em prática propostas pedagógicas em que as crianças não sejam vistas apenas como receptores passivos de conhecimento, mas, sim, como agenciadores ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Ouvir as crianças é fundamental para reconhecer e valorizar suas perspectivas, necessidades e desejos, permitindo que expressem suas opiniões e participem ativamente das decisões que as afetam na esfera educacional, repercutindo em um melhor entendimento da tríade escola-aprendizagem-cotidiano.

Reconhecer e valorar os sentimentos das crianças não apenas fortalece sua autoestima e senso de pertencimento, mas também requer o respeito por suas singularidades e diversidades. Assentir suas vozes na sala de aula e nos espaços educacionais consente que se sintam valorizadas, levando a um ambiente mais inclusivo e respeitoso. A partir dessas prerrogativas se firma o diálogo e a cooperação entre adultos e crianças. Essa interação promove relações mais horizontais, nas quais as crianças são vistas como parceiras ativas na construção de um ambiente educacional mais rico e estimulante. Perante isso, ouvir as crianças não apenas contribui para a melhoria do sistema educacional, mas também é essencial para uma sociedade mais justa e inclusiva, em que as vozes de todos os membros, independentemente da idade, são valorizadas e consideradas.

Nesse sentido, com o intuito de reconhecer a cultura da infância e dar voz às crianças, realizamos uma retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem com uma estudante de 6º Ano, para fomentar tais discussões. O Quadro 9 aborda a configuração dessa dinâmica.

Quadro 9 – Retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem: geografias do afeto

Retroalimentação	Origem: professor-aluna
<p>Produzir uma ilustração visual de forma livre com o intuito de solucionar a questão balizadora.</p>	<p>Questão balizadora: o que, para você, representa aprender através da Geografia?</p>
<p>Por que um desenho livre?</p>	
<p>O embasamento teórico refere-se às discussões propostas por Sarmiento (2011), ao determinar que a expressão por meio do desenho infantil é considerada uma das formas mais significativas de comunicação simbólica para as crianças. Sua relevância é notável, uma vez que o ato de desenhar antecede a habilidade de comunicação escrita, e até mesmo precede a comunicação oral, visto que os bebês começam a fazer rabiscos antes de articularem suas primeiras palavras. Nesse contexto, o desenho infantil atua como um meio de comunicação efetivo, pois as imagens são capazes de evocar e referenciar informações de maneira distinta e abrangente, ultrapassando as limitações da linguagem verbal.</p>	
<p>Duração</p>	
<p>Não houve definição de um prazo para a estudante. O professor enfatizou que a tarefa poderia ser realizada no ritmo que a melhor conviesse.</p>	
<p>Contextualização</p>	
<p>A aluna foi informada de que a ilustração livre que deveria produzir seria utilizada para uma dissertação e como recurso para discussões sobre o ensino de Geografia. O professor também expressou interesse em compreender os desejos e as perspectivas da estudante em relação à sua aprendizagem e visão de mundo por meio da Geografia.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A aprendizagem por meio das crianças é um tópico que ganhou destaque nas discussões pedagógicas contemporâneas. As crianças têm muito a oferecer quando se trata de expandir o conhecimento e a compreensão das outras gerações. A escola, como uma instituição de ensino, desempenha um papel categórico nessa dinâmica de aprendizado intergeracional. Dessa maneira, o ambiente escolar é, de fato, um espaço onde diferentes gerações se encontram para compartilhar saberes. No contexto escolar, os educadores desempenham um papel fundamental na facilitação desse processo, criando um cenário propício para o compartilhamento do conhecimento. A dimensão intergeracional da educação escolar é importante porque promove a valorização das diferentes experiências de vida e perspectivas.

As crianças trazem para a escola uma visão de mundo curiosa e, muitas vezes, desprovida de preconceitos enraizados. Elas são naturalmente inquisitivas e criativas, o que pode inspirar os adultos a questionarem suas próprias suposições e a considerarem novas abordagens para os problemas. As crianças são agentes de mudança, desafiando paradigmas estabelecidos e incentivando a inovação na sala de aula. Na perspectiva da sociologia da infância, conforme delineado pelas análises de Sarmiento e Tomás (2020), consideramos que

A diferença entre as gerações e as suas condições de existência é um processo largamente estudado na sociologia da infância e é mesmo estruturante do seu percurso teórico. As gerações distinguem-se umas das outras e a sua diferenciação é constitutiva de cada uma delas. Elas são socialmente construídas, a partir da criação de normas sociais que estabelecem as respectivas relações e que garantem o que é aceitável, admissível e adequado, ou, inversamente, o que é ilegítimo, interdito ou considerado impróprio (Sarmiento; Tomás, 2020, p. 18).

Os alunos trazem consigo um conjunto amplo de experiências, perspectivas e saberes prévios que são fundamentais para enriquecer o ambiente educativo. É essencial reconhecer que o aluno não é apenas um recipiente vazio a ser preenchido pelo conhecimento do professor; ao contrário, ele é um agente ativo e participante ativo no processo de aprendizagem.

Os conhecimentos prévios dos alunos, suas visões de mundo e as questões que trazem para a sala de aula são elementos valiosos e relevantes para a construção do conhecimento coletivo. Esses saberes são a base sobre a qual novos conceitos e ideias são construídos. Por exemplo, ao discutir um tópico em sala de aula, as perspectivas dos alunos podem desafiar as concepções estabelecidas pelo professor,

gerando discussões enriquecedoras e estimulando a reflexão mútua. Suas questões e curiosidades podem abrir caminho para novas áreas de exploração e pesquisa. O diálogo entre aluno e professor não é apenas sobre o compartilhamento de conhecimento, mas também sobre uma troca recíproca de ideias, percepções e entendimentos.

A capacidade de perguntar pelo sentido das coisas transcende o mero acúmulo de conhecimento. Ela envolve uma busca constante por significado, conexões e compreensão mais ampla. Nesse processo, os alunos não somente absorvem informações, mas também desenvolvem a capacidade de analisar, interpretar e aplicar o conhecimento em contextos diversos. Ao questionar o sentido das coisas, os alunos são incentivados a explorar questões éticas, sociais e culturais, desenvolvendo uma consciência mais profunda do mundo ao seu redor. Isso os prepara para os desafios da vida e os capacita a contribuir de maneira significativa para a sociedade. A partir disso, a criança-aluno é instigada a desenvolver-se como um indivíduo competente, capaz de traçar seu próprio percurso escolar e social, no entanto, encontra-se constantemente sujeita a um controle avaliativo. Essa autonomia compulsória, sob medida, revela-se profundamente paradoxal. Contrariamente à expectativa de que a autoridade, seja dos adultos, dos pais ou das instituições, enfraqueça, ela, na verdade, se refina e se manifesta na instauração de uma normatividade renovada da infância. Contudo a normatividade, agora centrada em competências, auto-organização do trabalho e liberdade de escolha, impõe sanções e prêmios, perpetuando um novo sistema de regulação (Sarmiento, 2011).

Na docência, a capacidade de orientar os alunos nesse processo de questionamento é uma habilidade essencial, pois requer uma abordagem pedagógica que se concentre na criação de um ambiente que estimule a curiosidade, a criatividade e a reflexão. Nós, educadores, modelarmos e incentivamos a prática de questionar, inspirando os alunos a se tornarem seres humanos críticos e independentes.

Desse modo, a aprendizagem centrada na capacidade de perguntar pelo sentido das coisas representa uma abordagem educacional engrandecedora. Essa forma de proceder não apenas instrui os alunos para enfrentar os desafios intelectuais, éticos e sociais, mas também promove uma cultura de aprendizado contínuo e reflexivo. Nesse contexto, os professores assumem o papel de facilitadores, guiando os alunos em uma jornada de descoberta e compreensão mais profunda.

É mister que os educadores valorizem ativamente o conhecimento prévio dos alunos, incentivando sua participação ativa e respeitando suas contribuições. Permitir que os alunos ensinem ao professor é uma forma de emponderá-los, promovendo um ambiente de aprendizagem mais democrático e inclusivo. Isto posto, o reconhecimento e a integração dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem fortalecem o engajamento dos estudantes e enriquecem a experiência educativa como um todo, promulgando uma abordagem mais holística e diversificada ao conhecimento, permitindo que a sala de aula seja um espaço de descoberta contínua, onde tanto professor quanto aluno aprendam e se desenvolvam juntos.

A partir da escuta das crianças, das mais variadas possibilidades de aprendizagens e da retroalimentação da prática docente, considerando as afirmações de Sarmiento (2011), em sua perspectiva sociológica sobre as infâncias, podemos compreender que o desenho infantil, ao transcender a expressão singular da criança para se inserir na produção simbólica de um grupo social geracional – a infância – revela-se como uma manifestação complexa e rica. Essa forma de expressão não é apenas um reflexo da personalidade singular da criança, mas uma contribuição ativa para a construção cultural desse grupo social. A infância, ao possuir um estatuto específico na sociedade, não somente compartilha formas culturais diversas com outros grupos geracionais, mas também introduz elementos culturais inerentes à sua condição única. Essa observação requer uma transformação na abordagem e no ponto de vista: reconhecer a diversidade na experiência infantil (Sarmiento; Tomás, 2020).

Nesse sentido, os desenhos infantis tornam-se uma espécie de arquivo simbólico, documentando as percepções, as experiências e a construção de significado das crianças em um contexto social mais amplo. Por meio dos desenhos, observamos a singularidade de cada criança e os padrões culturais emergentes que caracterizam a infância como uma fase distintiva da vida.

A produção simbólica na forma de desenhos não se limita a uma expressão individual; ela se transforma em um fenômeno coletivo que ajuda a forjar identidades e narrativas culturais específicas da infância. Esses elementos culturais únicos, inerentes à condição infantil, são essenciais para entendermos como as crianças constroem e participam ativamente da cultura que as envolve. Para isso, observamos que

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (Sarmento, 2003, p. 63).

Reconhecemos que os desenhos infantis não apenas refletem, mas também moldam as representações sociais da infância, influenciando a forma como a sociedade percebe e responde às crianças. Eles funcionam como instrumentos de comunicação cultural que transcendem as fronteiras individuais, criando uma linguagem visual compartilhada entre as crianças e oferecendo *insights* valiosos sobre as dinâmicas culturais da infância.

Nesse contexto, o desenho infantil transcende a simples manifestação da personalidade única de uma criança; ele se revela como uma expressão cultural ativa que desempenha um papel significativo na constante construção e redefinição do coletivo social geracional da infância. Esse fenômeno multifacetado ressalta a necessidade crucial de não somente enxergar os desenhos infantis como produtos isolados, mas, sim, como artefatos culturais que exercem uma função dinâmica na moldagem e na transmissão da cultura infantil.

Ao explorar a riqueza dessas representações visuais, compreendemos que cada traço, cada cor, cada forma conta uma história mais ampla sobre as influências culturais que permeiam o universo infantil. Os desenhos não são apenas manifestações individuais, mas também se entrelaçam com as narrativas coletivas compartilhadas por grupos de crianças, formando um tecido simbólico que reflete valores, tradições e modos de expressão específicos da infância.

A análise aprofundada desses artefatos culturais infantis revela a capacidade intrínseca das crianças de contribuir ativamente para a cultura de seu grupo social. Os desenhos, em vez de simples representações estáticas, atuam como agentes dinâmicos na definição da identidade cultural das crianças e na comunicação entre elas. Esse entendimento mais amplo desafia a perspectiva tradicional que considera os desenhos infantis como meros produtos lúdicos, ressaltando a importância de incorporá-los nas discussões sobre a cultura da infância.

Assim, ao abordar os desenhos infantis como elementos ativos na construção cultural, somos levados a repensar as práticas educacionais e a considerar como

essas expressões visuais podem ser integradas de maneira mais significativa no ambiente escolar. Essa expansão de perspectiva valoriza as contribuições das crianças para a cultura e enriquece o diálogo educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda e holística do mundo infantil.

Com o propósito de aprofundar essas discussões, compartilharemos, na Figura 16, uma representação visual na forma de um desenho livre elaborado por uma estudante do 6º Ano do Ensino Fundamental II do Colégio Anchieta de Porto Alegre, que converge para a ampliação de nossas intenções.

Quadro 10 – Tipologias e fases do desenho infantil

1ª A garatuja	18 meses a 3 anos	O traço é espontâneo, não aprendido, ainda que intencional, e caracteriza-se pela progressiva exploração da superfície inscrita através de traços multiformes.
2ª Formas básicas	3 a 4 anos	A criança vai progressivamente nomear e “romancear” os seus traços, fazendo emergir configurações mais complexas, círculos, mandalas, formas geométricas bidimensionais.
3ª Forma humana e início da esquematização	4 a 7 anos	Aparecimento e desenvolvimento das formas rudimentares da figura humana, desde o girino até formas mais “realistas”, uso subjetivo da cor e desenvolvimento de relações pré-esquemáticas, com estabelecimento de relações entre o desenho, o pensamento e a realidade, sem, todavia, se verificar uma regra de composição, sendo usual a distribuição aleatória das figuras pela superfície do papel, ainda que as crianças possam ter uma lógica explicativa para a colocação dos objetos no espaço.
4ª Desenvolvimento do Esquema Visual	6 a 9 anos	Uso progressivo de símbolos visuais e esquemas para figuras humanas, animais, casas, árvores, e outros objetos do ambiente; uso regular e, por vezes, rígido de uma relação entre a cor e o objeto; a figura humana é cada vez mais completa nos detalhes com que é traçada e a relação entre os objetos é estabelecida; o movimento é representado e as sequências temporais são igualmente incorporadas no desenho; a criança é frequentemente criativa no “exagero” das formas, proporções e cores.
5ª Realismo	9 a 12 anos	Desenvolve-se o sentido esquemático do desenho e a complexidade é representada através da linha, da forma e do detalhe; começa a incorporar-se a perspectiva e, no desenho da figura humana, a diferenciação de gênero; verifica-se um uso realista da cor; a convenção da representação e um “efeito fotográfico” incorporam-se de forma marcante no desenho infantil; há uma preocupação crescente com a perfeição, a ponto de algumas crianças abandonarem o desenho nesta fase, por se sentirem desencorajadas ante a autoexigência da representação realista ou por encontrarem noutras linguagens meios mais adequados de expressão.
6ª Adolescência		A diferenciação e a individualização do desenho dependem do desenvolvimento das habilidades e destrezas técnicas, sendo comum a procura de “estilos pessoais” de expressão, o recurso a formas de simbolização abstrata de ideias e sentimentos, o uso do desenho como elemento de crítica e como modo expressivo de si próprio.

Fonte: Sarmento (2011).

Levando em conta os seis estádios citados por Sarmiento (2011), utilizamos como referência a quinta etapa, o realismo, para a análise da ilustração em questão, por conta da sua complexidade e simbolismo, tal como a busca por elementos realistas.

No contexto educativo, compreender a linguagem simbólica das crianças por meio de seus desenhos é essencial para desvendar as complexidades da construção de significado na infância. Nessa perspectiva, se propõe que os desenhos das crianças não sejam meramente representações artísticas, mas, sim, manifestações de símbolos e signos que têm significados subjacentes. Esses símbolos são, muitas vezes, uma expressão das experiências, valores e narrativas culturais presentes no ambiente em que a criança está inserida. Interpretar esses desenhos requer um entendimento profundo da simbologia cultural, contextualizando as representações visuais dentro de um quadro mais amplo.

Essa abordagem revela-se valiosa, uma vez que permite aos educadores e aos pesquisadores não apenas a contemplação da criatividade visual das crianças, mas também que compreendam as camadas mais profundas de significado cultural que estão sendo transmitidas. A interpretação simbólica dos desenhos auxilia na identificação de influências culturais, sejam elas familiares, sociais ou midiáticas, que moldam a visão de mundo das crianças.

Além disso, reconhecer os desenhos como atos de inscrição cultural destaca a importância de promover ambientes educacionais culturalmente sensíveis. Estimular a expressão visual das crianças fomenta a criatividade e possibilita uma compreensão mais profunda das influências culturais que permeiam suas vidas. Os educadores, ao se voltarem para a diversidade cultural presente na sala de aula, podem criar um ambiente enriquecedor que valoriza e respeita as diversas formas de expressão das crianças.

A teoria simbólica citada por Sarmiento (2011), com base nos estudos de Elias (1994), proporciona uma lente teórica preciosa para a análise dos desenhos infantis, destacando a complexidade da comunicação visual na infância e a necessidade de interpretar esses atos como uma forma intrincada de inscrição cultural. Essa compreensão mais profunda não apenas fundamenta a apreciação estética dos desenhos, mas também informa práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas, promovendo uma educação que reconhece e celebra a diversidade cultural das crianças.

A partir de tais arranjos teóricos, observamos que a estudante do 6º Ano do EF II, autora da ilustração utilizada neste estudo, coloca que considera o sentimento de empatia pela ciência geográfica, ao centralizar os símbolos por meio de uma grande estrutura por nós compreendida como um coração humano. O desenho de uma criança, aparentemente simples, revela uma profundidade surpreendente quando explorado sob a lente da Geografia. Nessa expressão visual, a criança transcende o papel e as cores para representar não apenas um coração, mas um mapa intricado de sua percepção geográfica e conexões emocionais com o mundo ao seu redor.

No interior desse coração, encontramos uma miríade de elementos simbólicos que refletem a compreensão única da criança sobre a Geografia. Podemos identificar flores coloridas, que podem simbolizar elementos da paisagem, ruas, que representam a trajetória da vida, e o Sol, que expressa a vastidão da vida. Os elementos cartográficos tornam-se metáforas visuais, transformando o desenho em um mapa emocional e geográfico simultaneamente.

Os pontos marcados dentro do coração podem representar lugares significativos para a criança, sejam os lugares já visitados, ou aqueles que ainda se encontram em seu desejo, locais com relevância afetiva. Esses pontos podem estar interconectados por linhas que formam uma rede complexa de relações, destacando a interdependência e a teia de conexões que a criança percebe em seu mundo. No interior desse coração, há indicadores que marcam os conteúdos estudados até o momento da entrega, como a representação das coordenadas geográficas, orientação espacial e o tempo expresso por um relógio que caracteriza o estudo dos fusos horários.

A escolha de cores também pode ter significados simbólicos. Por exemplo, tons mais vibrantes podem indicar lugares de felicidade e interesse, enquanto cores mais suaves podem representar áreas de conforto e segurança. A própria escolha de um coração como o centro desse mapeamento revela a intimidade e a ligação emocional que a criança associa à Geografia. Ao analisar esse desenho, devemos reconhecer o papel ativo da criança na construção de seu próprio conhecimento geográfico. A partir do ato de desenhar, ela expressa suas experiências e internaliza conceitos geográficos de forma única e criativa. O desenho não é apenas uma representação gráfica; é uma manifestação do modo como a criança percebe, interpreta e se conecta com o espaço ao seu redor.

Sendo assim, o coração desenhado pela criança se torna uma obra rica em simbolismo geográfico, uma expressão artística semiótica que transcende as fronteiras entre a mente infantil e o mundo físico. Esse ato de criação não somente revela o potencial da criança como intérprete da Geografia, mas também destaca a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento que emergem do universo infantil.

O desenho envolvendo o coração, com seus elementos semióticos e representações geográficas, oportuniza a retroalimentação da prática docente no ensino de Geografia, provocando-nos a ir além do convencional, reconhecendo o potencial das expressões artísticas das crianças como fontes ricas de compreensão e aprendizado. Ao incorporar esse tipo de manifestação na prática pedagógica, o professor de Geografia pode adotar uma abordagem mais holística, considerando os aspectos físicos do ambiente e as interpretações subjetivas e emocionais das crianças.

A prática do professor de Geografia pode ser retroalimentada de maneira significativa ao incorporar as representações artísticas das crianças no planejamento das aulas. Ao adaptar o currículo para incluir atividades que permitam a expressão criativa, o educador estabelece uma ponte entre o conteúdo acadêmico e a experiência pessoal dos alunos. Isso cria uma sala de aula mais envolvente, onde as crianças se sentem incentivadas a explorar e a compartilhar suas perspectivas únicas sobre o mundo.

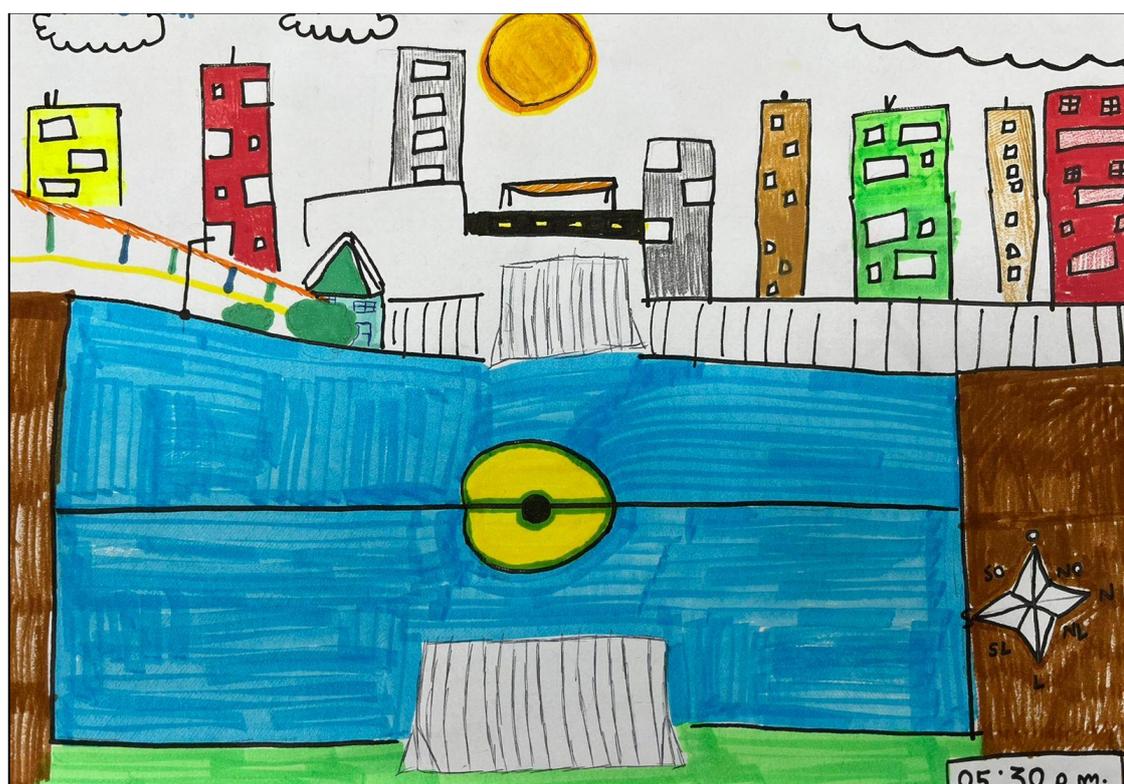
Em última análise, ao reconhecer e valorizar as expressões artísticas das crianças como parte integrante do processo educativo, o professor de Geografia não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também contribui para uma abordagem mais humanizada e inclusiva na formação das futuras gerações. A retroalimentação da prática docente, nesse contexto, é uma jornada contínua de descoberta e aprendizado mútuo, na qual professor e aluno se envolvem em uma exploração compartilhada do mundo que os cerca.

Essas cartografias infantis são, por natureza, subjetivas e fluidas, moldadas pelas vivências, sentimentos e percepções individuais da criança. Ao analisar esse desenho, podemos desvendar os significados implícitos, mapeando as dimensões do espaço geográfico e a geografia emocional da criança. A observação e a análise das cartografias infantis, especialmente quando manifestadas por uma criança com uma notável empatia em aprender Geografia, nos oferece uma perspectiva fascinante

sobre a interseção entre a experiência emocional e o conhecimento espacial na infância. Considerando a cartografia como uma expressão ativa do entendimento do espaço, podemos desvendar a gama de significados e aprofundar nossa compreensão sobre como as crianças percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Ao cancelar essas análises, propomos uma segunda representação visual, por meio de um desenho livre, que busca captar as percepções de outro estudante do 6º Ano em relação ao espaço geográfico escolar que permeia seu cotidiano. Esse exercício visa expandir ainda mais a compreensão, agora utilizando uma linguagem não verbal para expressar as nuances e as subjetividades presentes nas vivências espaciais do aluno. Solicitamos ao estudante que, por meio de seu desenho, representasse de forma criativa e autêntica, como ele enxerga e interage com os diferentes elementos do ambiente escolar. Encorajamos a inclusão de detalhes que considera significativos, como salas de aula, áreas de convivência, espaços de aprendizado e qualquer aspecto que ressoe com suas experiências diárias na escola.

Figura 17 – Representações espaciais



Fonte: Elaborada por estudante do 6º Ano (2023)

Ao analisar esta representação visual, buscamos identificar padrões, prioridades e ênfases que o estudante atribui aos elementos espaciais presentes. O desenho não apenas complementar as informações coletadas por meio das perguntas previamente formuladas, mas também proporcionará uma expressão mais visceral e intuitiva de sua relação com o espaço geográfico escolar.

Dessa forma, a conjugação da pesquisa qualitativa por meio das respostas verbais e da exploração visual por meio do desenho proporciona uma abordagem abrangente e holística na compreensão das percepções e das interações espaciais do estudante do 6º Ano no ambiente escolar. É possível discernir os limites distintivos do território escolar, cuja definição é frequentemente delineada pelas grades físicas que separam a instituição educacional do mundo externo. Essa delimitação não apenas simboliza a fronteira física, mas também representa o ponto de transição entre o ambiente protegido da escola e o vasto panorama do mundo exterior.

A ênfase atribuída ao colorido vibrante da quadra de esportes surge como um elemento que transcende sua função meramente estética. Esse destaque cromático não apenas cativa visualmente, mas também evoca uma tradição enraizada de empatia e identificação, especialmente entre os segmentos que compõem a

comunidade escolar. A quadra de esportes emerge, assim, como uma arena não somente para atividades físicas, mas como um espaço simbólico de convergência e coesão. Além disso, é possível observar a interconexão espaço-temporal por meio da associação do pôr do sol com a rosa dos ventos, evidenciada pela orientação geográfica e pela descrição precisa do horário durante a criação visual.

O traçado meticuloso dos prédios escolares revela uma intenção deliberada na busca pela perspectiva visual e na composição harmônica dentro da paisagem circundante. As linhas arquitetônicas, cuidadosamente desenhadas, não são meramente funcionais; ao contrário, buscam transcender a utilidade prática, incorporando-se à estética que molda a experiência visual do espaço escolar. Esse enfoque na forma visualizada na paisagem revela a intenção de criar um ambiente que não apenas proporcione funcionalidade, mas que também seja esteticamente integrado ao contexto geográfico que o envolve.

Assim, ao considerarmos esses elementos de delimitação, destaque e arquitetura, revela-se uma complexa interconexão entre as dimensões físicas e simbólicas do ambiente escolar. Essa análise aprofundada reconhece e explora a riqueza de significados subjacentes às características geográficas do espaço escolar, destacando a importância de compreender não apenas a utilidade pragmática, mas também as narrativas simbólicas que moldam a percepção e a experiência dos indivíduos dentro desse contexto educacional específico. Essa abordagem empática da cartografia infantil pode ter implicações significativas no campo educacional. Os educadores podem utilizar essa expressão única como ponto de partida para envolver a criança em diálogos mais profundos sobre o mundo ao seu redor. Introduzir conceitos geográficos por meio da empatia fortalece a conexão emocional da criança com a matéria e promove um entendimento mais holístico e integrado do espaço.

A criança que incorpora empatia em sua cartografia de vida está, de certa forma, traçando uma narrativa geográfica que vai além das coordenadas físicas. Seus desenhos podem revelar não apenas lugares e características geográficas, mas também conexões emocionais com esses locais. A empatia na aprendizagem da Geografia se reflete nas escolhas simbólicas da criança, transformando elementos geográficos em representações mais vivas e pessoais. Montanhas podem ser encaradas não somente como acidentes geográficos, mas como desafios a serem superados com empatia e solidariedade. Cidades e vilarejos podem ser entendidos

não apenas como pontos no mapa, mas como comunidades vivas que merecem compreensão e respeito. Em concordância, Sarmento (2011) assenta que

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (Sarmento, 2011, p. 02).

A pesquisa dedicada à infância, ao explorar as cartografias infantis imbuídas de empatia, oferece uma perspectiva enriquecedora para compreender o desempenho das emoções na construção do conhecimento geográfico. Essas representações não se limitam a meros traços gráficos, mas atuam como testemunhos eloquentes, revelando como as crianças carregam consigo não apenas a Geografia física, mas também a Geografia emocional ao longo de suas jornadas de formação escolar e cotidiana.

A confluência entre empatia e cartografia evidencia a complexidade das experiências infantis e nos norteia para uma direção promissora em termos de investigações futuras. Ao aprofundarmos nossa compreensão sobre essas conexões, podemos desenvolver estratégias educacionais competentes e ajustadas às necessidades específicas das crianças.

No contexto educacional, a incorporação dessas descobertas pode subsidiar práticas pedagógicas sensíveis às dimensões emocionais das crianças. Ao reconhecer e validar as emoções expressas em suas cartografias, os professores podem criar ambientes de aprendizado inclusivos, que levam em consideração não só, o aspecto físico do espaço, mas também os vínculos socioemocionais que as crianças venham a estabelecer. A compreensão das emoções que permeiam as experiências geográficas das crianças pode contribuir para a criação de currículos mais sensíveis, que promovem o desenvolvimento holístico e emocional dos alunos.

A importância da interconexão entre empatia e cartografia na pesquisa com/sobre as infâncias transcende o âmbito acadêmico, refletindo diretamente na prática e na teoria educacional. Ao explorarmos o elo entre as emoções e a

representação gráfica do espaço da criança, não apenas ampliamos nossos horizontes teóricos, mas também desbravamos caminhos para uma revolução prática no ensino com/para crianças. Os desenhos infantis como manifestações simbólicas refletem a visão de mundo e as experiências das crianças. Essas produções artísticas são uma forma de linguagem que permite aos pesquisadores acessarem a subjetividade e a compreensão infantil. Nesse sentido, as dimensões simbólicas dos desenhos destacam como as representações visuais das crianças podem revelar aspectos emocionais, culturais e sociais.

Ao reconhecer a relevância entre a empatia e a cartografia na pesquisa infantil, não apenas enriquecemos o nosso repertório teórico, mas também pavimentamos caminhos para uma transformação concreta e significativa na formação das crianças. Esses estudos não devem habitar somente os corredores acadêmicos, mas ecoar nas salas de aula, influenciando positivamente a experiência escolar das crianças e moldando o futuro da educação de maneira mais abrangente.

Assentamos nossas convicções, a partir dos estudos de Sarmiento (2015), ao mencionarmos a necessidade de desconstruirmos conceitos estabelecidos sobre a infância, questionando noções tradicionais e estereótipos que podem limitar a compreensão das experiências infantis. Isso envolve uma reflexão profunda sobre as representações sociais da infância. Além disso, uma perspectiva crítica valoriza a participação ativa das crianças nos processos de pesquisa e na construção de conhecimento sobre suas próprias realidades. Reconhecer a agência das crianças implica considerar suas contribuições significativas para os discursos acadêmicos.

Sumariamente, uma abordagem crítica, muitas vezes, destaca a importância de contextualizar as experiências infantis dentro de complexidades socioeconômicas e culturais específicas. Isso inclui a compreensão de como fatores, como classe, etnia e gênero, influenciam as vivências espaciais das crianças.

5.1 NARRATIVAS DA INFÂNCIA: A MAGIA DA ESCUTA, DE FILHA PARA PAI

A jornada da paternidade é um caminho complexo, repleto de descobertas e aprendizados. Nesse trajeto, a capacidade de se apropriar das narrativas da minha filha emerge como um processo de retroalimentação para o entendimento mútuo e fortalecimento do vínculo entre pai e criança. As narrativas da infância, expressas por meio de desenhos, danças e palavras, constituem janelas para o mundo interior da

criança. Ao se envolver ativamente nessas vivências, o pai se conecta com o universo criativo e simbólico da filha e estabelece uma base sólida para a construção de uma relação de confiança.

Minha filha, Eduarda, aos 5 anos, energiza a nossa vida como um raio de sol, que preenche cada espaço da nossa casa com uma alegria contagiante. O seu mundo é uma manifestação diária de vivacidade, uma narrativa rica em cores, movimentos e histórias que se desdobram em sua jornada de descobrimento. Em cada traço, em cada passo de dança, encontramos as complexas camadas de sua compreensão infantil do mundo e a expressão única de sua criatividade.

Ao observar suas vivências, encontro-me imerso em um ateliê de expressão artística que ecoa as ideias de Piaget (1945) sobre o papel fulcral do jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo infantil. A partir disso, a reprodução e o resgate das vivências e das experiências infantis transcendem a realidade do hoje. Desde o nascimento, a criança está imersa em um ambiente geográfico. Ainda nos primeiros anos de vida, é necessário proporcionar experiências sensoriais que permitam a ela começar a compreender o espaço que a cerca. As sensações táteis, visuais e auditivas, juntamente com as interações cotidianas, tornam-se os alicerces iniciais para a construção de uma noção geográfica intuitiva.

Utilizando como ponto de partida um desenho criado por Eduarda, explorarei a concepção espacial infantil, embasando-me nos conceitos de espaço absoluto e espaço concreto, propostos por Lefebvre (1974) para esta análise.

Figura 18 – Papai, mamãe e a Duda na barriga da mamãe



Fonte: Produção de Eduarda Sampaio (2023).

Ao integrar o corpo na equação, Lefebvre (1974) destaca a importância das experiências sensoriais e da subjetividade na compreensão do espaço. O corpo é um mediador entre o indivíduo e o ambiente, influenciando a forma como percebemos, interagimos e nos apropriamos do espaço ao nosso redor. Essa perspectiva ressalta que o espaço é uma construção social que se manifesta mediante práticas cotidianas do corpo. É fundamental notar a simplicidade e a natureza lúdica dos traços no desenho. A criança, ao criar essas figuras familiares, utiliza elementos simbólicos que ressoam com suas próprias experiências e emoções. Cada traço é uma manifestação da compreensão única que Eduarda tem do ambiente familiar, destacando o papel afetivo fundamental desse núcleo na sua vida.

A adição notável ao desenho, a representação da própria criança no útero da mãe, revela uma percepção fascinante do processo de gestação. Isso demonstra não apenas a compreensão do conceito de gravidez, mas também indica a importância que Eduarda confere à unidade familiar, evidenciando a relevância emocional desse momento para a criança.

Atendendo às concepções espaciais de Lefebvre (1974), consideramos o espaço absoluto aquele percebido de maneira objetiva e neutra, desprovido de significados sociais ou simbolismos. Ele argumenta que essa concepção tradicional de espaço, muitas vezes, associada à geometria e às ciências exatas, é limitada e não capta a complexidade das experiências humanas. O espaço absoluto é uma abstração, uma visão simplificada que negligencia as dimensões sociais, culturais e subjetivas do espaço. Por outro lado, o espaço abstrato corresponde ao que é produzido socialmente, moldado por relações de poder, práticas cotidianas e simbolismos culturais, não configurando homogeneidade, pois é estratificado e carregado de significados sociais. Por conseguinte, o espaço abstrato, nesse contexto, é construído não apenas pelas formas desenhadas, mas pela carga simbólica atribuída a cada figura e à disposição espacial delas.

Os espaços simbólicos apresentam-se como locais de compartilhamento das percepções e das memórias, individuais e coletivas. É neles que o sujeito mantém suas experiências, e por meio da dinâmica simbólica, atribui significados às diferentes esferas da vida. Os símbolos são, certamente, a forma primária de expressão, uma vez que o ser humano também consegue ser compreendido por meio do real para falar do irreal, e do presente para falar do passado. Os arranjos espaciais podem ser compreendidos por meio do conjunto de lugares construídos e não construídos, resultando no reconhecimento das paisagens e dos lugares.

Nesse sentido, a representação da família e da gestação no desenho pode ser vista como uma expressão da produção social do espaço familiar. A criança, ao criar esse cenário espacial, está participando ativamente da construção simbólica do ambiente doméstico. O espaço abstrato, nesse contexto, é moldado pelas interações familiares, pelas percepções da criança sobre o papel de cada membro e pelas experiências emocionais associadas a essas representações.

Ao incluir a própria criança dentro do útero da mãe, o desenho indica não apenas uma compreensão da gestação, mas também uma apropriação do espaço corporal. Essa representação evidencia como o corpo e seus diferentes estágios são integrados à percepção da criança sobre o espaço que ela ocupa no contexto familiar. O espaço abstrato aqui transcende as fronteiras físicas para abranger a dimensão emocional e relacional. Sob esse olhar, destacamos os depoimentos de Eduarda sobre a criação do desenho e seus sentimentos: *“Eu estava no céu, daí o papai do*

céu me colocou na barriga da mamãe. Eu queria voltar pra barriga da mamãe, é quentinho” (Eduarda, 2023).

Cada desenho infantil pode ser considerado uma narrativa espacial pessoal, que, no contexto do espaço abstrato, é moldada pelas experiências, emoções e entendimentos individuais da criança. A disposição das figuras, os gestos e as expressões representam não somente uma cena estática, mas uma história dinâmica que contribui para a produção contínua do espaço pessoal e familiar da criança.

Portanto, ao examinarmos o desenho da criança à luz do conceito de espaço abstrato de Lefebvre, percebemos que a produção do espaço não é uma atividade exclusiva dos adultos ou da esfera urbana, mas uma prática que começa desde a infância. A criança, por meio de seu desenho, participa ativamente da construção simbólica e social do espaço, revelando a complexidade e a riqueza de suas percepções e interações espaciais. Adicionalmente, Lefebvre (1974) introduz o conceito de tríade espacial, que compreende o espaço percebido (representações do espaço), o espaço concebido (planejamento) e o espaço vivido (vivências diárias). Sendo assim, a produção social do espaço ocorre a partir da interação dessas três dimensões, destacando como as ideias, os projetos e as práticas cotidianas contribuem para a construção do espaço abstrato.

As atividades criativas de minha filha são mais do que simples expressões individuais; são produtos de interações sociais, influenciadas por sua observação e participação em práticas culturais. Para isso, por meio das contribuições de Vigotski, entendemos como a Eduarda, uma criança de 5 anos, internaliza essas experiências sociais, moldando o seu desenvolvimento cognitivo e suas capacidades expressivas.

Na galeria de suas criações, vejo não apenas desenhos e esculturas, mas também símbolos aos quais ela atribui significados pessoais. Essa atribuição de significados é um aspecto central dos estudos vigotskianos sobre a função dos signos na cognição. Ela não só representa, mas também interpreta, usando símbolos para internalizar suas experiências e comunicar sua compreensão única do mundo, uma prática que ressoa sobre a função dos signos na formação da mente.

A narrativa verbal de minha filha é uma síntese dessas perspectivas, em que as palavras tornam-se veículos para a construção ativa do conhecimento e, ao mesmo tempo, são moldadas por sua interação com o meio social. Em sua perspectiva sobre como aprende, Eduarda relata, ao se preparar para ir à escola, em uma manhã de segunda-feira: *“Tudo que faço, foi minha cabeça que me ensinou”* (Eduarda, 2023).

A afirmação de Eduarda, uma criança de 5 anos, revela a complexidade do processo de construção do conhecimento na infância. Ao se expressar dessa forma, ressalta suas vicissitudes cognitivas e o constructo ativo que a mente desempenha em sua aprendizagem. Essa percepção evidencia o desenvolvimento da capacidade reflexiva e autônoma da criança, características fundamentais da teoria piagetiana. A declaração de Eduarda sugere que ela está imersa no estágio pré-operacional, na qual as crianças desenvolvem a capacidade de representação simbólica, explorando o mundo ao seu redor por meio de sua mente criativa.

A declaração de Eduarda ressalta a relevância da compreensão de como as crianças percebem e atribuem significado às suas experiências. Observa-se a importância de dar ouvidos às crianças, incorporando suas narrativas, retroalimentando as práticas sociais e educativas que as empoderem como protagonistas de seu próprio aprendizado e produtoras do espaço geográfico.

Como pai, constato a importância de oferecer um ambiente que respeite sua autonomia, estimule sua criatividade e proporcione oportunidades para interações sociais ricas. Esses princípios orientam meu papel na facilitação do seu desenvolvimento. Cada desenho, cada dança, é um passo para uma viagem, uma jornada na qual ela constrói ativamente seu conhecimento, influenciada pelas interações sociais e moldada por suas próprias interpretações simbólicas. Nessa trajetória, como pais, temos o privilégio de ser participantes e, ao mesmo tempo, observadores fascinados de sua narrativa em constante evolução. Eduarda certifica-nos ao expor: “*Gosto de desenhar bonecos, a mamãe e o papai. Vou para escola para fazer as atividades e brincar com os amigos*” (Eduarda, 2023).

Por meio de sua exposição, Eduarda oferece um vislumbre da expressividade infantil, destacando a importância do desenho, da escola e da interação com os amigos. O ato de desenhar é caracterizado pela forma poderosa de comunicação para as crianças. Ao mencionar o gosto por desenhar bonecos, a narrativa insufla uma atividade que rompe a mera diversão. Os desenhos tornam-se uma ferramenta para a expressão criativa e a representação simbólica do mundo ao redor da criança. Essa prática não apenas estimula habilidades motoras finas, mas também permite que as crianças processem e compartilhem suas experiências de maneira visual.

A menção à figura dos pais, “*a mamãe e o papai*”, revela a importância das relações familiares na vida da criança. Os desenhos dessas figuras podem servir como um meio de conexão emocional, proporcionando às crianças uma maneira de

expressar sentimentos de afeto, segurança e pertencimento. Além disso, a inclusão dessas figuras sugere que a família desempenha um papel fundamental no universo da criança, influenciando sua percepção do mundo e moldando suas primeiras experiências sociais.

Ainda assim, podemos refletir a partir das concepções de Eduarda, quando menciona a ida para a escola para realizar atividades e brincar com os amigos. A escola configura um dos principais espaços de vivência para o desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades para aprender, socializar e desenvolver habilidades sociais. A expressão “*fazer atividades*” pode significar uma variedade de experiências escolares, desde formatos mais ou menos formais, até atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança. A interação com os amigos é destacada como uma parte essencial da rotina da minha filha. Nesse sentido, brincar com os amigos é mais do que uma simples diversão, consiste em uma oportunidade para aprender a compartilhar, colaborar e desenvolver habilidades sociais fundamentais, para a formação da identidade social da criança, fornecendo experiências valiosas que moldarão suas relações interpessoais ao longo da vida. Legitimando nossas observações, em um domingo radiante, Eduarda confecciona brinquedos para presentear seus colegas de turma e relata: “*São colherinhas que quando eles chorarem, eles viram isso. Vou dar para os amigos porque amo eles*” (Eduarda, 2023).

Com base em minhas experiências, durante essa ocasião específica, minha filha estava engajada na criação de brinquedos utilizando colheres plásticas reaproveitadas. Em cada face do talher, ela habilmente desenhou expressões faciais que refletiam diferentes estados emocionais. A ênfase na representação de expressões relacionadas aos sentimentos transparece não apenas a habilidade técnica e motora de Eduarda, mas também a profundidade e a significação de sua compreensão emocional. O ato de criar brinquedos a partir de materiais simples destaca a capacidade inata das crianças de transformar o ordinário em extraordinário. O uso de colheres plásticas, um objeto cotidiano, como base para as expressões emocionais, sugere um profundo vínculo entre a criança e seu ambiente.

Durante a infância, as crianças estão particularmente influenciadas a se conectarem com seus pares, delineando a validação e o pertencimento. Nesse processo, elas aprendem e internalizam as normas sociais, a linguagem e os comportamentos que caracterizam seu grupo de pares, contribuindo para a formação

de suas identidades. A escolha de representar expressões relacionadas aos sentimentos em cada face da colher é especialmente intrigante. Isso indica uma exploração consciente e autêntica das emoções pela criança. Ao dar vida a cada objeto a partir de diferentes expressões faciais, a criança aprimora suas habilidades artísticas e expressa e processa suas próprias experiências emocionais. Esse tipo de atividade artística pode servir como uma ferramenta terapêutica, permitindo que a criança externalize sentimentos de uma maneira não verbal, promovendo o autoconhecimento e a autorregulação emocional. A partir desse panorama, consideramos, a partir de Sarmiento (2003), que

O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (Sarmiento, 2003, p. 62).

Notadamente, a escolha de utilizar colheres plásticas como suporte para as expressões faciais pode ser analisada como um ato de transformação e reinvenção. A criança não apenas brinca com os objetos, mas os ressignifica, conferindo-lhes novos propósitos. Esse processo criativo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e o aprimoramento da capacidade de resolver situações-problema, habilidades que são transferíveis para diversas dimensões da vida. Nesse sentido, destacamos a importância do apoio e do reconhecimento por parte dos adultos. Ao compartilhar a experiência, revelo um olhar atento e apreciativo em relação às atividades criativas de Eduarda. Esse tipo de incentivo não só ratifica as expressões artísticas da criança, mas também fortalece sua autoestima e confiança, encorajando a continuidade da exploração imaginativa.

Por outra perspectiva de análise, podemos destacar os sonhos no desenvolvimento psicológico das crianças, que revelam aspectos profundos de suas experiências, emoções e processos cognitivos. Para uma criança de 5 anos, os sonhos frequentemente se manifestam por meio de símbolos carregados de significados, oferecendo uma janela única para compreender seus pensamentos e sentimentos. Os significados dos sonhos de uma criança pequena são frequentemente impregnados de elementos do cotidiano e da imaginação infantil. Podemos citar brinquedos, animais de estimação, personagens de desenhos animados e figuras familiares, que podem se tornar protagonistas nos sonhos, representando tanto aspectos agradáveis quanto preocupações ocultas.

No entanto é fundamental considerar a presença de elementos que possam transmitir sentimentos de medo. A representação do medo nos sonhos infantis está intrinsecamente conectada às experiências emocionais da criança, podendo refletir inseguranças, ansiedades ou até mesmo influências externas, como histórias ou imagens absorvidas durante o dia. Nesse contexto, Eduarda aborda: “*Tenho medo de zumbi. Eu sonho e fico com medo e vou para o quarto da mamãe e do papai*” (Eduarda, 2023).

Entendemos que a figura do zumbi, muitas vezes, associada a narrativas fantasiosas, pode emergir nos sonhos como uma representação simbólica do desconhecido ou de situações que escapam ao controle da criança. Esse símbolo pode ser uma manifestação do medo do escuro, por exemplo, ou de outras preocupações que a criança esteja tentando processar e compreender. Ao abordar os sonhos de uma criança de 5 anos, reconhecemos a necessidade de adotar uma postura sensível e empática. Explorar os significados simbólicos dos sonhos pode envolver o diálogo aberto com a criança, incentivando-a a expressar suas emoções e pensamentos. Ao fazer isso, pais e educadores podem atuar de maneira significativa na evolução emocional e cognitiva da criança.

Diante da imersão nas intrincadas camadas da infância, fica evidente a importância transcendental de dar voz às crianças. As narrativas singulares que emergem dos relatos, dos desenhos e dos depoimentos de vida de Eduarda, uma menina de 5 anos, revelam um universo emocional e cognitivo fascinante, muitas vezes, subestimado ou negligenciado por conta do adultocentrismo. O elo especial entre um pai e sua filha, materializado pelas expressões artísticas e trocas de experiências, destaca a amorosidade dessas vivências espaciais.

O ato de ouvir as crianças vai além da mera escuta, é um convite para compreendermos a complexidade de suas percepções, aspirações e desafios. Ao valorizar suas narrativas, oportunizamos espaço para que expressem seus sentimentos, construam identidades e desenvolvam habilidades comunicativas fundamentais. As narrativas infantis, permeadas pelos desenhos que transcendem as barreiras da linguagem verbal, depreendem uma perspectiva inigualável sobre a imaginação, os anseios e os medos das crianças.

O depoimento de vida de uma criança é uma narrativa em constante evolução, moldada pelas experiências, interações e aprendizados. Ao reconhecer a validade

dessas histórias, edificamos o desenvolvimento integral das crianças, promovendo autoconhecimento, resiliência e empatia.

O elo entre pai e filha, evidenciado nos desenhos compartilhados e nas experiências vivenciadas, torna-se elemento orientador que fortalece os laços familiares. Ao participar ativamente da expressão criativa da criança, o pai não apenas fomenta a autoestima e o vínculo afetivo, mas também estabelece um diálogo único que transcende as barreiras geracionais. Em suas produções e reproduções da vida cotidiana, Eduarda sempre esclarece o amor e o carinho pela família, assim observado em mais um de seus recortes-desenhos.

Figura 19 – Papai e eu



Fonte: Produção de Eduarda Sampaio (2023).

A importância de ouvir minha filha Eduarda, de valorizar suas narrativas, de reconhecer o elo especial entre nós, e de compreender os desenhos e depoimentos de sua vida, não somente enriquece o entendimento sobre a infância, mas também orienta práticas educacionais, científicas e familiares que respeitam a individualidade, a expressividade e o potencial de cada criança. Ao propiciar espaço para suas vozes, estamos investindo na construção de um futuro em que as crianças atuem como agentes de construção e ressignificação dos espaços.

O espaço geográfico, percebido e sentido pela criança, é, muitas vezes, moldado por sua subjetividade e compreensão única do mundo. Seus percursos diários, lugares preferidos, zonas de jogo e interações sociais contribuem para a construção de uma Geografia pessoal e social. Esse enfoque desafia as percepções tradicionais que colocam as crianças à margem das discussões sobre o espaço, reconhecendo-as como participantes ativas do processo de produção e significação dos ambientes ao seu redor.

6 SABER OUVIR, INTERPRETAR, RESPEITAR: NARRATIVAS DOCENTES

O ensinar e o aprender não se resumem apenas em construções estabelecidas em sala de aula, pois a constante retomada das práticas docentes, a partir da tomada de consciência e do resgate de memórias, promove a busca por caminhos repletos de histórias, símbolos, paisagens e vivências. Dessa forma, Passolini (1990) sugere que as lembranças primeiras da vida estão concentradas na dimensão visual. Na lembrança, a vida ressignifica-se como uma espécie de filme mudo, na compreensão da paisagem e dos símbolos nela contida.

Nesse sentido, o educador se ocupa da sua própria memória para reconstruir a sua jornada, reiterando o ofício docente. Propostas de resgate como saber ouvir, trocar e dialogar são evidências históricas e sociais dos formadores, conforme contribuição de Rego (2021). Ainda nesse contexto, é evidente que o resgate das memórias conduz a uma narrativa que contempla o caráter existencial, associado à figura do ser humano, tendo em vista que a noção de passado pode dizer a respeito sobre dimensões de futuro. Para ressignificar o entendimento sobre o contexto das narrativas, é considerável balizar o nosso pensamento a partir de outras perspectivas. Além disso, as investigações de Passeggi (2016) ressoam sobre o sujeito professor enquanto adulto em formação, evidenciando que

Quando pensamos na formação de professores², nem sempre nos perguntamos qual é a concepção de sujeito que nos orienta no que denominamos de formação inicial, pós-graduada ou continuada. Um dos desafios parece ser o seguinte: enquanto não se conceber os professores como um adulto em formação, uma pessoa plena de experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema, não se avançará, suficientemente, quanto à compreensão das relações que se estabelecem entre formandos e seu processo de formação (Passeggi, 2016, p. 68).

Dessa forma, conforme Derrida (1984), é importante sabermos escutar aquilo a ser dito. Em nossas narrativas, devemos buscar os signos e os significados nelas presente, para podermos ressignificar o nosso ser. As narrativas enquanto método de pesquisa, no campo docente, providenciam para outros professores a possibilidade de interpretações dialógicas por meio da pesquisa-ação, como Rego (2021) relembra. Ainda nessa concepção, podemos perceber que as narrativas do outro constituem também a compreensão da nossa trajetória histórica, caracterizada pelo conceito de heteroformação.

Partindo para as colocações de Souza (2010) sobre os paradigmas da narrativa, destacamos a medição sobre as lembranças da vida como promissora no trabalho com formação docente. Contudo necessitamos levar em consideração as discussões no contexto brasileiro sobre a formação de formadores, principalmente quando direcionamos a nossa atenção para questões relacionadas à profissionalização.

Os aportes teóricos realizados por Souza (2010) fazem menção ao aprender pela experiência, designando o tomar da sua própria memória (resgate da metamemória), associada a uma dimensão de autoformação. Nesse sentido, ainda com as construções de Souza (2010), observamos a importância do aprender a fazer da análise e a compreensão dos signos e significados, em um tempo e espaço determinado, ou seja, o narrador escolhe o seu tempo e o seu espaço para o resgate das suas recordações. Por meio disso, permite ao sujeito o exercício perante o autoconhecimento, mobilizado pelos registros distintos da sua jornada. Sobre o procedimento das narrativas, Delory-Momberger (2011) observa:

A dinâmica da narrativa, entre uma situação inicial de inocência e de inexperiência e uma situação final de maturidade e de mestria, encadeia os acontecimentos segundo uma causalidade que convida a uma leitura retrospectiva. É a partir da finalidade, do objetivo, tal como foi atingido (ou não), que se articulam as relações de causa e efeito e que o movimento de aprendizagem adquire sentido para o leitor, ou seja, encontra, ao mesmo tempo, sua orientação e sua significação (Delory-Momberger, 2011, p. 39).

A assimilação das narrativas caracteriza um campo fértil para a ressignificação das identidades subjetivas, a partir das experiências pessoais e profissionais. E para isso, Andrade e Costella (2020) nos fazem refletir o quanto suas narrativas poderão servir, para o amadurecimento professoral de outros docentes. Nessa mesma linha de pensamento, Rego (2021) atenta para a seguinte questão: quais recordações e metamemórias os professores podem produzir, a partir de diálogos nos quais possam escutar e interpretar as suas próprias histórias?

Ainda influenciados por tais pressupostos, sabemos a importância de reforçar, referindo Souza (2004), valendo-se por Benjamim (1993), que a experiência e a narratividade estão associadas, haja vista que o ato de narrar é caracterizado como proveniência das vivências do narrador autêntico. À vista disso, Souza (2004) elucida que as narrativas são potencializadas e significadas quando, na sua estrutura existencial, os basilares estão voltados para a experiência, acentuando que

Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências (Souza, 2004, p. 159).

Quando resgatadas, nossas vivências memoriais estimulam a ressignificação do ser e fazer atual, reafirmando a complexidade e a necessidade de compreendermos a metamemória, como estratégia de pesquisa. Consoante a essa perspectiva, citando Souza (2004), reafirmamos que

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (idem, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades (Souza, 2004, p. 159).

Ao observarmos a capacidade reflexiva do método narrativo, podemos reafirmar o seu alcance na compreensão das intencionalidades e das histórias, no campo da formação pedagógica docente, suas vivências e experiências cotidianas. Desse modo, devemos observar as narratividades dos professores que ensinam Geografia para as crianças, os atributos e os sentidos em seus percursos de formação, em relação às situações experienciadas no âmbito escolar. De suma importância para a análise e a interpretação das narrativas é a constituição da professoralidade, por meio das aprendizagens da/na/sobre a docência (Portugal; Torres, 2019).

Nesse contexto, a formação de professores de Geografia nos revelará como os docentes compreendem o campo das infâncias, e de que maneiras essa dimensão social (res)significa o seu fazer pedagógico. Para isso, Castellar (2011) nos lembra, ao recorrer a Bachelard (1996), que algumas interrogações acompanham a trajetória dos professores, como, por exemplo, as razões pelas quais o professor não leva em consideração aquilo que os estudantes já possuem como bagagem histórica e de vida. Ainda com Castellar (2011), é possível de se reconhecer alguns obstáculos epistemológicos, pois

O obstáculo epistemológico pode estar associado tanto ao conhecimento geográfico quanto ao campo da didática, campo este importante de ser

compreendido para a atuação do docente e que o coloca como sujeito das suas ações pedagógicas. Ao superar o obstáculo epistemológico, ou seja, a falta de compreensão desses conhecimentos, geográfico e didático, amplia-se o seu campo de intervenção, assegura-se a sua liderança em sala de aula e estabelece-se um marco educativo concreto com concepções conceituais sobre a disciplina e sobre como entende o processo de ensino e de aprendizagem (Castellar, 2011, p. 04).

Seguindo por esse mesmo viés, Souza e Castellar (2016) problematizam o ensino da Geografia, pela seguinte ótica

O que denominaremos de erros didáticos no ensino da Geografia não significa dizer que os mesmos sejam desprovidos de erros conceituais próprios do campo da Didática da Geografia. Entendemos aqui esse termo como sendo aquele que se situa no contexto dos encaminhamentos didáticos na sala de aula pelo professor e que as ocorrências se definem, em boa parte, por inconsistências teóricas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina, podendo haver, portanto, relação com os erros conceituais da Geografia. Consideramos quatro erros didáticos muito presentes na Geografia Escolar: o primeiro diz respeito ao ensino centrado na transmissão dos conteúdos de Geografia, o segundo diz respeito à concepção de planejamento de ensino, o terceiro é relativo à centralidade dos conteúdos para ensinar Geografia e o quarto, o trabalho de campo (Souza; Castellar, 2016, p. 250).

Recorrendo a Marcelo (2009), observamos que a profissão docente se caracteriza pelo conhecimento. O compromisso com o conhecimento consolida a formação docente, uma vez que esse conhecimento se transforma em aprendizagens contextualizadas e significativas para os alunos. Ainda assim, para que se possa romper com os obstáculos epistemológicos ou com os erros didáticos, os professores devem compreender a necessidade de investirem na sua competência profissional e humana. Dessa maneira, para Nóvoa (2017), a formação docente deve atuar em consonância com a posição profissional, promovendo o reconhecimento como o ser professor.

Devemos priorizar o ensino a partir do pensar geográfico, rompendo com as perspectivas tradicionais que categorizam e burocratizam a Geografia escolar. Deve-se levar em conta que o fazer pedagógico tradicional não converge para o desenvolvimento do pensar com a Geografia, ou seja, a mera reprodução de conteúdo não dialoga com esse panorama. Para isso, Costella (2015) orienta que os conteúdos servem como base do desenvolvimento do pensar geográfico, não representando o todo relativo ao processo de aprendizagem. Dessa forma, a autora salienta que as atitudes reflexivas concretizam o pensar com a Geografia. Destarte, a formação do professor de Geografia e a sua identidade professoral podem ser compreendidas por diferentes concepções teóricas. Para isso, Copatti (2022) retoma que

Ao abordar a formação de professores, é importante a consciência desse constructo e do modo como os professores assumem-se como profissionais e, especialmente, neste texto, envolve especificamente os conhecimentos e a estrutura de pensamento dos professores de Geografia. Entende-se que isso contribui para organizar/delinear a forma como os professores compreendem-nas e identificam (Copatti, 2022, p. 10).

Nesse sentido, Rego e Costella (2019) definem que a ação de fazer e refazer momentos especiais na construção do conhecimento com os estudantes determina o professor como um criador de caminhos perante os questionamentos dos estudantes. As práticas narrativas favorecem aos narradores o voltar da atenção para os achados da memória, que tendem a ser construídos ou estabelecidos por meio da ecoformação (significação pelo ambiente), pela heteroformação (significação pelo outro) e pela autoformação (o exercício do eu, no resgate da própria formação). Os mesmos autores apontam que o professor possui como missão o refazer das memórias, e nessa prática, as tornam significativas. Nesse contexto, Tardif (2014) contribui ao incitar que o docente se caracteriza pelo seu saber social, ou seja, em inúmeras ocasiões, os saberes da vida cotidiana, que podemos interpretar a partir do currículo oculto, prevalecem em relação ao saber acadêmico e científico, caracterizado pelo viés curricular tradicional. Em conformidade, Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que, por meio das narrativas, as pessoas resgatam acontecimentos memoriais, lembram de ocorridos e colocam a experiência em uma sequência; encontram explicações possíveis para isso e jogam com os acontecimentos que constroem a vida singular e plural.

A partir dessas prerrogativas, a classificação de Tardif (2014), abordada na obra de Rego (2021), faz refletir sobre os saberes pessoais dos professores, que consistem naqueles oriundos da sua formação; as fontes sociais de aquisição que são constituídas pela família, ambiente, educação no sentido lato, escola primária (auto, eco e heteroformação), e o modo de integração no trabalho docente, que se formam a partir da história de vida, socialização primária e socialização pré-profissional. O referido autor aborda o conceito de otobiografia, que consiste em ouvir a própria biografia, buscando significados que o narrador e o ouvinte supõem latentes na autobiografia. Para isso, ainda com Rego, observamos que

A profissão de professor caracteriza-se por um conjunto de complexidades que abrangem acontecimentos, conquistas, angústias e criações diárias, pouco registradas e comunicadas e, muitas vezes, pouco reconhecidas nem pelas políticas públicas, nem pelas gestões privadas voltadas para a educação, por vezes nem pelo conjunto da diversidade de sujeitos que compõem uma instituição educacional. O professor convive diariamente com

essa diversidade de sujeitos e, diferente de outros profissionais, torna-se sistematicamente corresponsável por mudanças comportamentais e pelo crescimento da capacidade reflexiva de um conjunto vasto de seres humanos (Rego, 2021, p. 26).

Saber ouvir, ou seja, melhor captar o que é a vida ouvida, pressupõe a otobiografia, enquanto método, pois está atrelada ao empenho de dar ouvidos às vivências humanas – discernir o contexto e a realidade do indivíduo. Ainda assim, a narrativa emerge como procedimento de autoformação e autorregulação, pois providencia o encontro consigo mesmo, promovendo o entendimento sobre a complexidade dos procedimentos de ensino e aprendizagem, estando relacionados com a autoformação (Frison, 2016).

6.1 PARA ALÉM DA NARRATIVA: AMORES E EMOÇÕES DA VIVÊNCIA DOCENTE

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização. Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas freqüentemente [sic] reprodutoras dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola (Tardif; Raymond, 2000, p. 223).

Nesse momento, demarcamos o período em que se amarram, de maneira analítica, o embasamento teórico e a prática de campo realizada. Consoante a metodologia sugerida, os dados foram obtidos mediante três entrevistas narrativas, alicerçadas pelas recomendações metodológicas de Jovchelovitch e Bauer (2002). Para o tratamento das informações dos dados, adotamos a Análise Textual Discursiva (Galiuzzi; Moraes, 2019; Silva; Marcelino, 2022), tendo o amparo dos autores citados no Quadro 2, que caracteriza os objetivos específicos, na organização das categorias de análise apresentadas no Quadro 6, visando analisar, estruturar, interpretar e registrar as narratividades expostas na sequência.

Enfatizamos o papel do entrevistado como o protagonista da sua história, permitindo que expressasse sua emocionalidade e interpretações pessoais dos eventos recordados. A partir dessa abordagem, como fonte de aquisição, buscamos entender como os professores constroem suas identidades e compreendem as infâncias perante a sua relação com o mundo a partir das vivências ao longo da sua trajetória histórica, tendo como base o campo da Geografia das Infâncias como fonte reguladora da autoformação docente. Tendo em vista esse contexto, propomos o

diálogo entre os referenciais teóricos aliados às percepções em forma de depoimento, oportunizados pela entrevista narrativa.

As narrativas docentes propiciam aos professores o resgate das memórias associadas as suas práticas, contribuindo para o autoconhecimento profissional, visando à melhoria contínua da sua prática pedagógica. Ao narrar suas experiências, os professores reconstróem sua identidade docente, articulando valores e crenças por meio da práxis. Isso fortalece o senso de pertencimento à profissão e a compreensão do papel do professor na sociedade.

Estruturamos nossos encontros para as entrevistas narrativas em três fases distintas. Inicialmente, conduzimos uma entrevista com um professor especializado em Geografia, detentor de vasta experiência no ensino para crianças com idade em torno dos 10 anos (que aqui será nomeado como Professor A). Em seguida, realizamos uma entrevista com uma pedagoga que acumula mais de uma década de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (identificada como Professora B). A terceira e última entrevista destaca o resgate das lembranças de uma professora pedagoga, que também é ex-aluna da instituição marcada como o cenário desta pesquisa (denominada Professora C).

O primeiro encontro ocorreu no dia 16/02/2023, via plataforma Microsoft Teams, tendo o seu início às 16h20min, pelo horário oficial de Brasília. O nosso entrevistado é professor de Geografia, atuante no EF I e II, detentor de uma experiência estimada em torno de 11 anos, sendo oito destes dedicados à prática pedagógica com todas as turmas do 5º Ano do Colégio Anchieta, de Porto Alegre.

Salientamos que os entrevistados autorizaram o uso de seus nomes reais, conforme declaração de aceite anexada a este estudo. Entretanto optamos por preservar suas identidades, denominando-os Professor A, Professora B e Professora C. O convite para a colaboração na pesquisa ocorreu em meados de 2022, de maneira presencial, na já citada instituição escolar. Desde o estudo do *corpus* até a categorização textual dessa narrativa, procuramos estabelecer conexões diretas com os diálogos propostos, bem como a relação com as dimensões de análises assinaladas no Quadro 5.

Ao retomar a sua trajetória docente, conforme orientado pelo Quadro 6 em nossa metodologia, categorizamos como Prelúdio da Trajetória Docente 1 (PTD1), o seguinte fragmento narrativo, apresentado pelo Professor A:

Bom cara, a Geografia me caiu no colo assim, né? Nunca pensei na vida em ser professor, quanto mais ser professor de Geografia, sou oriundo de escola pública, né? E nunca tive bons professores. É aquele negócio, estagiar no meio do ano, troca, já vem outro substituto, muitas vezes, na maioria das vezes, nem é o professor que está qualificado para aquela área específica, então a informação não foi algo que me chamasse atenção enquanto aluno de ensino fundamental e médio, né? (Professor A).

Podemos perceber que o Professor A considera a sua formação como professor de Geografia de maneira não planejada. Suas lembranças do ensino público remetem à problemática estrutural observada ainda atualmente. Ainda assim, ressalva que seus professores não deixaram marcas significativas em sua memória, tendo em vista a rotatividade do corpo docente. Conclui a passagem determinando que, na condição de estudante, a informação – e aqui podemos afirmar, os conteúdos programáticos do currículo – não despertava(m) a sua atenção no processo de aprendizagem.

Consideramos relevante, e observamos que a formação da identidade do professor de Geografia constitui um caminho complexo, que implica as mais diversas vivências ao longo da sua história de vida, desde a infância até o desenvolvimento acadêmico e profissional. Em geral, nós, professores de Geografia, passamos por um processo de socialização, que nos leva a identificar-nos com a ciência e a construirmos uma imagem de nós mesmos, como especialistas em Geografia. Durante a formação acadêmica, podemos perceber que o futuro professor de Geografia é exposto a diferentes teorias, metodologias e práticas pedagógicas, que contribuem para a construção de sua identidade professoral. Em consonância, Rego (2021) destaca que a constituição da profissionalidade do professor envolve uma gama complexa de fatos, desde anseios, vitórias e ocorrências do cotidiano, que, em muitas ocasiões, não são oralizadas e muito menos reconhecidas por pessoas e/ou organismos sociais públicos ou privados, direcionados para a educação. Nessa perspectiva, o já mencionado autor salienta:

A narrativa do ser professor conduz a uma narrativa existencial mais ampla, onde o ser professor é assimilado pela narrativa do ser humano. A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente que, simultaneamente, ao olhar para o que passou, procura tornar conscientes dados pretéritos e projetar o por acontecer (Rego, 2021, p. 25-26).

Nesse sentido, a formação da identidade da docência em Geografia é um procedimento sucessivo e dinâmico, que envolve reflexão, autoconhecimento e adaptação às demandas e às transformações do mundo contemporâneo. É importante

que o docente esteja em constante atualização e que busque desenvolver habilidades e competências que lhe permitam atuar de forma criativa e inovadora em sala de aula.

Ainda transitando pela constituição da trajetória docente, destacamos a passagem a seguir, da narrativa do Professor A, como PTD 2:

As nossas aulas de didática são o mínimo possível, então qualquer busca um pouco maior, ela é pessoal, né? É de acordo com a caminhada de cada um. Então, assim, eu fui buscando, né? Junto com André, muito. Quando fui para a sala de aula, eu sentia um gap muito grande entre o que eu queria fazer e o que eu conseguia fazer de fato efetivamente, né? E aí, tu começa a criar receita de bolo muitas vezes para fazer a coisa dar certo, né? Só que a receita de bolo ela me incomodava, né? Tipo assim, tem um monte de frases de efeito que a gente sabe que funcionam, né? Pra te fazer memorização e usar raciocínio lógico. Mas isso não garante que o teu aluno consiga aprender a compreender. O conceito é aplicar na prática (Professor A).

Ao narrar suas vivências iniciais, ainda como estudante de graduação, o Professor A relata a sua trajetória como bolsista de iniciação à pesquisa, referenciando esse momento como a gênese da sua constituição docente. Destaca suas parcerias com outros profissionais, que agregaram em sua formação, mencionando as possibilidades e as estratégias para o ensino de Geografia. De suma importância, destacamos em sua narração a importância que o Professor A confere ao reportar o campo da didática. Menciona como busca pessoal outras experiências que venham a alicerçar a sua construção professoral. Frison (2016) baliza nossas expectativas expondo:

O conhecimento declarativo está diretamente ligado ao que o sujeito aprende, isto é, o conhecimento que ele tem de si sobre o processo de ser professor. Neste aprender está implícito o desenvolvimento das competências estratégicas e intencionais, que visam o desenvolvimento de aspectos tantos pessoais quando formativos. Em relação ao procedimental, este é o conhecimento que se aprende planejando, observando, monitorando, indagando, compartilhando, trocando experiências, colaborando com o outro, mas, também pedindo ajuda para compreender, para poder fazer e ser. Nestes pontos estão incluídos o conhecimento condicional, que busca pensar sobre quando e com quem se aprende. O quando, também é representado pela temporalidade, desvelando o que acontece em cada espaço/tempo (Frison, 2016, p. 213).

Ainda nesse contexto, o Professor A rememora o período que caracterizou a sua chegada a sala de aula, como professor de Geografia. Podemos observar a dificuldade enfrentada por ele ao tensionar aquilo que gostaria de proceder com os seus estudantes, e o que realmente conseguia de fato. Realça, assim, a necessidade de mobilizar suas competências enquanto profissional da educação, para a efetivação

da aprendizagem geográfica, citando, inclusive, o conceito de raciocínio lógico, no amparo de suas aulas, associadas à prática por parte dos estudantes.

Tardif e Raymond (2000) consideram que os saberes dos professores estão alocados em uma condição temporal de carreira, que se caracterizam pelas formas de sociabilização, influenciadas pela inserção dos sujeitos nas práticas institucionais das equipes de trabalho. Ponderam também que os professores devem, em primeira instância, saber conviver em uma escola, antes mesmo de ensinar em sala de aula, assimilando saberes práticos das instituições às quais estejam vinculados. Giordani (2014) atribui que os professores de Geografia não devem ensinar aquilo que aprenderam de maneira direta na graduação, muito menos prezar por um ensino dirigido conforme aprenderam com seus professores. A referida autora menciona que os conteúdos previstos nos currículos revelam um desinteresse por parte dos educadores. Salieta que, na atualidade, é necessário sondar os estudantes sobre aquilo que enxergam do mundo ao seu redor, o estabelecimento das conexões e interpretações dos lugares em que vivem, ou seja, observar se está ocorrendo o pensar por meio da Geografia. Dessa maneira, podemos dialogar com o trecho apresentado, quando o Professor A determina como estratégia de ensino suas receitas para a busca do processo de aprendizagem. Ensinar tendo em vista o aluno é estar consciente do pensar por intermédio do espaço geográfico.

Na categorização denominada Dimensão das Recordações aliadas à Prática Docente (DRPD), temos como objetivo compreender as memórias que influenciam a prática docente. Personagens que deixaram marcas, bem como a infância interferindo nas práticas pedagógicas e as possibilidades de resgates memoriais de professores de Geografia recordados. Nesse sentido, o Professor A declarou em um dos instantes narrativos da DRPD 1:

Então eu fui tentando fazer as coisas de maneira diferente, mais lúdica, mais vivenciais para que eles pudessem se apropriar de conceito. E aí eu acho que eu fui muito feliz em várias vezes, óbvio que a gente não consegue atingir todos, né? O grau de desenvolvimento cognitivo é diferente, não é? E aí que te apegas Piaget, estádios cognitivos ali? Então, nessa faixa etária, principalmente de criança de quinto ano, trabalhei bastante com o terceiro, com o quarto ano fazendo oficina no Anchieta, em outras escolas também. E é muito difícil de trabalhar, né? Acho que essa é uma das questões das pedagogas, né? Elas entendem do processo cognitivo como ninguém. Elas são especialistas nisso. Elas sabem exatamente a faixa etária que a criança está e o que que ela pode conseguir extrair de melhor em termos de desenvolvimento cognitivo. Na faixa etária, a gente não entende disso, então isso foi uma busca minha (Professor A).

No resgate da sua prática pedagógica, o Professor A estabelece relações do ensino de Geografia para crianças, enfatizando a necessidade de melhor entender os estudos voltados para a faixa etária de atuação, como docente. É relevante destacar o seu interesse pelos estudos piagetianos, ao demonstrar empatia, trazendo à tona a necessidade de compreender os estágios cognitivos, e a práxis por intermédio de oficinas. Destaca, ainda, a importância das práticas pedagógicas oriundas das professoras pedagogas, ressaltando os seus saberes sobre as infâncias. Ao analisar esse fragmento narrativo, podemos perceber que o Professor A esboça uma admiração pelo trabalho pedagógico, convergindo com algumas indagações desta pesquisa. Ainda assim, esse momento oportunizou entender que, para o Professor A, o ensino de Geografia para crianças deve ser moldado à idade e ao nível de desenvolvimento cognitivo de cada grupo. Considerou importante também valorizar uma aprendizagem significativa e relevante para as infâncias, visando ao engajamento e ao desenvolvimento de uma compreensão concreta da Geografia. Em sequência, o professor, em sua fala, na DRPD2, determina:

Quando eu estava na faculdade, ainda me encantei muito pelo Gardner, que é aquele cara que escreve sobre as inteligências múltiplas, né? Eu sempre fui um cara que aprendi muito mais pela prática. Quando bota a mão na massa do que quando tu vai ler alguma coisa que é mais teórica. Então eu trouxe isso muito para minha prática docente, né? Aprendizado a partir da prática, a partir da vivência. E eu acho que esse é um gancho muito bacana, cara assim. Para criança pequena. Quando eles estão em imersão dentro de um sistema ali, seja qual for, independente do aprendizado, é muito mais significativo, não é? E aí, cara, é aquele lance, o porquê que eu te falei no encantamento? Que eu trabalho muito a partir do encantamento, que quando consegue encantar a criança e fazer com que ele se sinta à vontade dentro daquele cenário, ele vai ativar emoções, né? Isso aí é neurociência, tá aí, ajuda a gente para caramba. Tu se dá conta, que sempre que o teu aprendizado, ele envolve emoção, ele se dá de maneira mais efetiva e vai lá para a tua memória de longa duração, meio que no automático, assim, né? Então eu sempre trabalhei com essa lógica envolver e emocionar o aluno (Professor A).

Aqui observamos o interesse do professor entrevistado, para além da Geografia, citando suas referências para o apoio de sua prática docente. Articulando, dessa forma, a necessidade do ensino por meio da prática associada à vivência dos seus alunos. Desse modo, acentuamos a compreensão das infâncias, pela ótica da vivência espacial, que conduz o nosso entendimento ao perceber as crianças vivenciando o espaço de forma única, em um constante desenvolvimento físico e cognitivo. No decorrer do desenvolvimento infantil, suas habilidades motoras e

sensoriais se aprimoram, influenciando na sua compreensão e reconhecimento do espaço. Para o fomento dessa discussão, evocamos Lopes e Paula (2020):

A vivência, então, seria uma unidade em que meio e sujeito estão unidos de forma inseparável. Da mesma forma que a vivência não diz respeito somente ao meio, ela também não diz respeito somente ao sujeito. Porque toda vivência está relacionada a algo do mundo exterior. É um processo que se dá mediante um componente fora do sujeito e de como o sujeito vive isso, já que a vivência representa, ao mesmo tempo, as singularidades do sujeito e do meio. Cada sujeito é diferente e a constituição de sua personalidade irá compor essa unidade, estabelecendo o que fará parte ou não da vivência. A vivência, então, é uma totalidade do momento vivido e de como foi vivido por aquele sujeito único (Lopes; Paula, 2020, p. 09).

A vivência espacial infantil é influenciada pelas interações que as crianças têm com outras pessoas e pelo ambiente social em que vivem. As relações familiares, as amizades e as experiências escolares podem influenciar a forma como as crianças percebem e se relacionam com o espaço. A cultura e a história também desempenham um papel importante na vivência espacial das crianças, pois moldam suas percepções e experiências. Nesse sentido, na DRPD 3, o Professor A confirma:

E aí, em dez, doze anos trabalhando com a faixa etária de quinto ano, eu fui vendo ao longo desse tempo que dava certo, que não dava tão certo. Dá para se dizer assim, né? Então tu vai criando estratégias, né? Às vezes, algum conteúdo que é mais complexo, como orientação, por exemplo, que tu tem que descentralizar o corpo, tem que visualizar a coisa, não é? É isso. É muito difícil. E é justamente na orientação que eu vejo que talvez seja a maior dificuldade das pedagogas, né? Porque elas não têm essa percepção que a gente tem de conseguir fazer essa transição, de te jogar para uma outra posição e pensar o teu corpo a partir de um outro ponto de vista (Professor A).

Observamos, nos testemunhos, que o Professor A se deixa levar pelas emoções ao rememorar o ensino para crianças. Em vários momentos, determina a sua emoção ao recordar esses eventos. Destacamos, assim, que a vivência espacial das crianças pode ter implicações significativas em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As crianças que vivenciam ambientes físico e socialmente acolhedores e inclusivos tendem a se sentir mais seguras, confiantes e conectadas com o mundo ao seu redor. Dessa forma, é importante considerar a vivência espacial das crianças ao planejar e projetar ambientes e espaços destinados a elas. Por consequência, a partir das narrativas em destaque, evidenciamos nuances da autorregulação do ensinar, quando o professor faz menção às suas ações pedagógicas focalizadas na prática. Simão e Frison (2013) contribuem ao caracterizar a autorregulação da aprendizagem como um procedimento para melhor entender as

distinções individuais das aprendizagens, levando em consideração a determinação do meio e as ações práticas do estudante. Sendo assim, as autoras reafirmam que o aluno na condição de agenciador da sua aprendizagem deve aprimorar as dimensões cognitivas, metacognitivas e motivacionais em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o meio deve proporcionar ao aluno métodos e ambientes de aprendizagem que lhe propiciem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa (Simão; Frison, 2013, p. 06).

Nos próximos trechos, analisaremos a categoria relacionada à Dimensão da Infância presente na Práxis Pedagógica (DIPP), em que se observa o resgate da constituição professoral, aliada à dimensão da infância na prática docente. Quando se trata de ensinar crianças pequenas, o professor de Geografia deve levar em consideração alguns fatores importantes para certificar uma aprendizagem regulada e significativa. De suma importância, é necessário compreender o desenvolvimento cognitivo das crianças, de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. Por isso, é importante que a docência leve em conta o nível de compreensão da criança e adequação à forma de ensinar de acordo com essas prerrogativas. Observamos, a seguir, na DIIP 1, a sua declaração:

Então, assim, o que penso assim, é que onde se torna mais efetivo de fato a aprendizagem da Geografia, quando a gente consegue botar isso na prática, quando tu consegue fazer a criança enxergar a Geografia no cotidiano dela. Aí, cara, eles começam a respirar Geografia, a pensar Geografia, não é? E aí vem aqueles relatos que são maravilhosos (Professor A).

Novamente, há o relato de um ensino orientado por ações pedagógicas práticas. O Professor A relata a sua percepção sobre o pensamento geográfico, citando, a partir do seu entendimento, a relação entre o cotidiano das crianças com a Geografia. Assentando, retomemos as colaborações propostas por Callai (2012), ao citar:

O que nos cabe, então, na aula de geografia é trabalhar essa realidade de modo que o aluno se entenda como um sujeito que está dentro dessa realidade, que vive nesse mundo com todas as contradições e desafios que o esperam. E o passo adiante seria que ele conseguisse entender que é responsável pela construção desse mundo em que vive e como tal deve empenhar-se em compreender o que acontece e saber como interagir nos processos de construção do espaço. Pode ser pequena a sua possibilidade de ação, pode ser apenas no local bem próximo, mas é, sem dúvida, fundamental que o faça (Callai, 2012, p. 74).

O desenvolvimento do ensino de Geografia pelo cotidiano dos estudantes consiste na abordagem que vislumbra conectar o aporte geográfico escolar com a

realidade vivida pelas crianças e jovens. Portanto, o professor utiliza exemplos e situações que permitem a regulação da aprendizagem, partindo do cotidiano dos alunos para elucidar os conceitos e os assuntos estudados em sala de aula. Ao levar em consideração as próprias experiências e vivências do aluno, o professor permite o estabelecimento de conexões significativas, aumentando o engajamento e a motivação dos estudantes.

No próximo depoimento na categoria DIIP 2, o Professor A apresenta afirmações importantes sobre as intenções desta pesquisa.

E cara, eu já tive aluno na faculdade que veio, 'profe A, eu lembro daquelas coisas que eu falava quando eu tava lá no sexto, no sétimo ano', né? E tu vê que aquilo marca de fato, né cara? E esses não estão na faculdade. Eu era recém-formado ainda, então não tinha bagagem que eu tenho hoje, o olhar que eu tenho hoje ou é aquilo que eu te falei antes? Hoje eu me vejo muito assim, eu sou um professor Geografia, óbvio, mas eu me vejo muito como pedagogo, um pedagogo que consegue transmitir a Geografia, talvez de uma maneira muito mais eficiente do que o professor A que estava formado há um há um tempo atrás, que era muito mais técnico, mas pouco eficiente, digamos assim, em termos de conseguir o nosso objetivo, que é ensinar, transmitir conhecimento e passar conhecimento, né? (Professor A).

Destacamos esse trecho narrativo como um dos mais importantes para o tratamento dos dados deste estudo. Consideramos relevante e significativo o momento em que o Professor A declara que, em sua prática pedagógica, se caracteriza como um pedagogo que ensina Geografia, pois identifica que, ao entender a criança, o seu cotidiano e as suas necessidades, assegura uma aprendizagem eficiente. O professor faz, ainda, uma declaração importante ao recordar que, atualmente, a partir da sua experiência, o seu foco não está contido apenas na difusão do conhecimento de maneira técnica. Durante a sua narrativa, foi possível entender as particularidades de uma aprendizagem socioemocional, pois, no segmento em que atua, as crianças ainda estão aprendendo a confrontar as suas emoções vinculadas ao relacionamento com o outro. A infância marca o momento das descobertas, no qual as crianças exploram as suas necessidades por meio das curiosidades, motivando novas aprendizagens. A seguir, enaltecendo suas ideologias, a DIIP 3 do Professor A destaca:

Trabalhar com quinto ano, é encantador, porque tu te dá conta exatamente no momento que cai a ficha da criança, né? Quando está construindo a orientação, que é um, é um calcanhar de Aquiles, muitas vezes, né? Hoje eu te digo que eu tenho uma facilidade gigantesca, violenta, até de ensinar a orientação para criança, né? Porque eu consigo fazer com que eles saiam do corpo, se diz, entrem no corpo para pensar a partir da esquerda, direita, frente, sul, norte, esquerda, né? Então é, hoje, pra mim, isso é muito tranquilo.

Eu consigo ver um no rostinho, literalmente, o brilho no olho quando cai a ficha não é para mim assim. É muito notória, tipo assim 'profe, mas é assim que faz?', 'sim' (Professor A).

Ao se considerar um professor de Geografia pedagogo, destacamos que o Professor A compreende as questões relacionadas à educação, tanto no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem quanto ao conhecimento sobre o trabalho nas escolas e em outras instituições educacionais. Destarte, o professor de Geografia que aspira uma aproximação com a Pedagogia, aprofundando seus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, tem a possibilidade de planejar e desenvolver atividades mais eficazes e significativas para seus alunos. Balizando esse cenário, Tardif e Raymond (2000) colaboram, por meio de suas pesquisas, ao tratar:

Em última análise, o saber-ensinar tornar-se-ia a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente. Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é a função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho: a "personalidade", enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas "personalidades" que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados (Tardif; Raymond, 2000, p. 223).

Os saberes de um professor de Geografia que leva em consideração suas emoções, vivências e experiências históricas, envolvidos pelas concepções da Pedagogia, em relação ao trato com as infâncias, possibilitam um olhar mais apurado para as necessidades e as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem, o que pode ampará-los na adaptação do seu método de ensino, regulados pelas suas estratégias pedagógicas, visando atender melhor às demandas de seus estudantes. A compreensão do contexto educacional confere ao professor de Geografia e ao pedagogo um conhecimento mais amplo, o que pode ajudá-los a entender melhor as políticas públicas, as demandas e os desafios da educação em geral. Atestando nossas convicções, ao retomar as suas memórias, o professor assegura em sua DIIP 4:

Cada olhar é um olhar único, né? Cada ponto de vista, é o ponto de vista de um ponto, né? Então, às vezes tu olhar para o mesmo objeto por muitas vezes aquele objeto é comum, mas quanto olha para aquele objeto por um ponto de vista diferente, tu vai notar que tem coisas diferentes e que podem ser muito exploradas, né? Então, trabalhar com criança pequena, encantador por todo o momento é descoberta nova. Eu digo para as crianças isso categoricamente, né? Apresentação de professor primeiro dia de aula eu aprendo mais com vocês que vocês comigo, não tenho dúvida disso. Porque a cada conteúdo novo eu saio com aprendizado a mais. Eu saio com um olhar

diferente que eu vou usar como exemplo, como ponto de partida para o próximo ano para a próxima turma que está vindo em seguida, né? Esse é o legal de dar aula para oito, nove turmas do mesmo ano ao mesmo tempo, né? Tem gente que diz cara como tu consegue, o cara é maravilhoso. Na primeira turma, a aula é boa na última maravilhosa, porque tu vai fazendo as conexões que eles foram trazendo e vai brincando e vai fazendo o gancho e a coisa vai deslanchando do jeito que é (Professor A).

Em suas preocupações, Libâneo e Pimenta (1999) determinam que a Pedagogia tem como horizonte a formação docente, que, ao seu ver caracteriza, um senso comum. Entretanto acreditam que o papel significativo da Pedagogia está relacionado com o desenvolvimento escolar das crianças, por meio de perspectivas de ensino globais, um campo de estudos que se atém à problemática histórica e totalizada das ações educativas.

Por essas razões, a partir da narrativa do Professor A, reconhecemos como importante que os professores de Geografia busquem qualificar a sua formação pedagógica, por meio de uma formação acadêmica orientada para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem, principalmente aquelas que fazem valer e acolham as necessidades das infâncias. Em suma, é necessário garantir o desenvolvimento do pensamento espacial, a partir do monitoramento dos processos cognitivos, comportamentais e emocionais durante a aprendizagem. Isso significa que os professores devem identificar seus objetivos de aprendizagem, observando o progresso de seus estudantes, qualificando a sua abordagem de estudo, gerenciando o seu tempo, associando com as emoções e as motivações do processo de aprendizagem.

A capacidade de regular o ensino e a aprendizagem consolida uma forma importante para a compreensão das ações pedagógicas, causas e repercussões do ensino, permitindo que tanto o professor quanto o estudante desenvolvam recursos mentais e cognitivos de forma competente e autônoma, reconhecendo seus próprios pontos fortes e fracos, para que desenvolvam estratégias de melhoria contínua ao longo da vida.

Em vista disso, prosseguimos nossa análise, a partir de agora, com os relatos sobre a trajetória de vida da Professora B, docente do 2º Ano do EF I há 15 anos. A narrativa apresentada pela docente no dia 22/05/2023, com início às 15h, revela aspectos importantes de sua jornada e prática pedagógica. Ao contextualizar sua história, a professora destaca sua vivência como aluna em escola pública, onde desde

a infância expressava o desejo de se tornar professora, influenciada pela brincadeira de colocar as bonecas para dar aula, conforme podemos observar em seu PTD 1:

Na minha trajetória histórica até a docência, eu sempre estudei em escola pública, sempre quis ser professora. Então, aquela função de colocar as bonecas para dar aula, tive sempre aquilo. Eu comecei no Colégio Anchieta em 2008. Eu estou até hoje sempre com o segundo ano, fiz vestibular para pedagogia na Faculdade Ritter dos Reis, tenho também habilitação em orientação educacional, anos iniciais de orientação educacional (Professora B).

Sua inserção no Colégio Anchieta ocorre em 2008, permanecendo desde então como professora do 2º Ano do EF I, demonstrando não apenas uma escolha profissional, mas uma identificação e uma satisfação com essa fase específica do desenvolvimento infantil. Para isso, a Professora B revela no seu PTD 2:

Para mim, ser professora, eu adoro, eu me sinto realizada, representa então a minha realização profissional. Gosto muito do que eu faço, tem desafios, cada vez mais, né, a gente lida com desafios. As professoras ali pedagogas têm essa parte de sensibilidade, porque tem toda a parte ali da dinâmica, da parte do funcionamento da criança (Professora B).

A conexão entre a infância vivenciada pela Professora B e sua prática docente destaca-se na ênfase dada ao gosto por ser uma pessoa organizada, com contato próximo com crianças. Essa identificação pessoal e emocional com a infância influencia positivamente sua abordagem pedagógica, promovendo um ambiente participativo e organizado em sala de aula.

A valorização das recordações da própria infância e a lembrança de professores, especialmente nos anos iniciais, ressaltam a importância das experiências educativas na formação do indivíduo. A professora destaca a continuidade desse gosto ao receber anualmente um novo grupo de alunos, revelando a constância e a vitalidade dessa paixão pela docência, como destaca em sua DRPD 1:

Então, de recordação da infância, lembro de gostar muito de ir para a escola também. Lembro de alguns professores até hoje, principalmente ali dos anos iniciais, primeiro ano, segundo ano. A minha infância presente na prática docente, eu acho que é mais esse gosto, assim, por ser uma pessoa organizada, contato com crianças, eu sempre gostei muito de crianças (Professora B).

A menção aos estudantes que marcaram sua trajetória professoral destaca a reciprocidade no processo de aprendizado, em que alunos participativos e envolvidos deixam marcas significativas. Além disso, a ausência de recordações específicas de

professores de Geografia no ensino médio levanta questões sobre o papel da experiência pessoal na formação das preferências e das memórias educacionais. O exposto a seguir, no seu DIIP 1, revela a associação das recordações da Professora B ao se reconhecer em seus alunos:

Cada ano a gente recebe um grupo de alunos e me vejo assim. A pessoa gostando de estar na aula, organizada, participativa, sempre foi muito participativa também, sala de aula. E de estudantes que marcaram a minha trajetória professoral, também tenho, tenho os que gravam, né, a gente? Então tenho ótimas recordações de alunos que já passaram, assim, por mim, que eram também participativos, que estabeleciam relações entre aquele conteúdo que a gente estava ensinando (Professora B).

O relato sobre o processo de ensino de Geografia no 2º Ano revela uma abordagem prática e interdisciplinar. A utilização de estratégias visuais, como folhas coloridas e saídas de campo, destaca a importância de estimular os sentidos e proporcionar experiências concretas para a compreensão dos conceitos geográficos, de acordo com o exposto em sua DRPD 2:

A gente começa sempre assim com a localização e escala, onde é que está o aluno no segundo ano. Então, aquela parte assim de lugar. Ele está na escola. Como essa escola? E a gente faz todo um trabalho sobre o histórico do Colégio Anchieta desde que começou. Toda a tradição do colégio. Então ele está no colégio. Esse colégio está localizado aonde? Numa rua. Aí a gente começa o trabalho com ruas, bairros. Do bairro já vai para a cidade que ele está localizado. Então essa parte de localização a gente inicia no segundo ano. O bairro vai para o estado. Então essa parte de inclusão territorial começa ali no primeiro trimestre de localização. Ele sabia que ele está ali no Colégio Anchieta, que faz parte de uma rua, que está num bairro, até chegar no macro. Sim. Você vai situando ele. Isso, é bem a parte localização. Depois a gente parte para a linguagem cartográfica, aí nós trabalhamos muito com orientação, também lateralidade, direito, esquerdo, que está na frente, junto ali com a matemática, a gente sempre tenta ter um ensino interdisciplinar (Professora B).

A fala da professora evidencia uma preocupação com a adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos, reconhecendo a necessidade de tornar a Geografia mais acessível e tangível. A interdependência entre áreas urbanas e rurais é ressaltada, destacando a importância de compreender as relações entre diferentes contextos territoriais. Ao abordar a avaliação, a professora destaca o índice positivo de retorno dos alunos, indicando que a abordagem interdisciplinar e prática parece ser eficaz na promoção do entendimento. Além disso, a valorização da sensibilidade e da adaptação às necessidades dos alunos são aspectos-chave em sua prática avaliativa.

O relato sobre a realidade atual da região rural de Porto Alegre destaca a dinâmica em constante mudança, evidenciando a importância de visitar e adaptar conteúdos de acordo com as transformações do ambiente. A professora reconhece a diminuição da região rural na cidade e a necessidade de abordar a Geografia de maneira atualizada. Nesse sentido, a Professora B ressalta em sua DRPD 3:

Então, às vezes, a gente recorre. É, a gente falava muito ali com o Professor A, quando surgia essa dúvida. Tive uma época que era ambiente também rural, ambiente urbano. Então é bem importante esse nosso contato com um profissional de geografia para alguns conceitos, que às vezes a gente fica em dúvida mesmo, né? Não é utilizado ali. Sempre nos certificamos com um livro didático ou com algum colega mesmo, mais entendido assim nessa área. Mas aparece sim a dúvida em alguns conceitos. Essa parte das regiões é bem grande de conteúdos, porque a gente fala muito na questão de plantações, que a região rural vive disso, da agricultura, da pecuária, da criação dos animais. Então a gente relaciona muito que a urbana depende da rural, uma depende da outra, na realidade (Professora B).

A discussão sobre a importância do ensino nas áreas de ciências humanas e ciências da natureza na formação inicial do estudante destaca um desafio comum enfrentado pelos professores. A priorização da alfabetização e a concorrência entre diferentes disciplinas apontam para questões estruturais que permeiam o sistema educacional.

A abertura para a educação continuada e a busca por compreender o aluno contemporâneo indicam um compromisso constante com o aprimoramento profissional. A professora reconhece a necessidade de romper com estereótipos sobre a atuação de pedagogas e destaca a importância do dinamismo e da adaptação no trabalho com crianças. Assim, a Professora B reflete em sua DRPD 3:

Nunca tinha me passado assim pela cabeça alguma diferença, né? Acho que é mais o domínio que vocês têm mais desses conceitos, até por causa do que vocês estudaram, né? Da formação, né? É, da formação. Não tinha essa preparação para o que a gente tem hoje em sala de aula, mas aí buscando essa educação continuada, cursos, para entender mais esse aluno de hoje que nós temos em sala de aula, aí a gente consegue também, né? Mas a parte da pedagogia, nós tivemos mesmo um pouco da matemática, um pouco da geografia, mas levando em consideração o desenvolvimento da criança, relacionando com essas áreas. Acho que por isso que vem mais um pouco esse tabu de quem ensina tudo e não ensina nada. É, isso é um baita tabu, a gente precisa romper com isso (Professora B).

A narrativa da Professora B proporciona uma visão rica e complexa da prática docente, revelando elementos de sua história pessoal, seus métodos pedagógicos e seu comprometimento com a educação. A pedagoga destaca a necessidade contínua de formação e atualização por parte dos professores, uma vez que o perfil dos

estudantes e as abordagens pedagógicas evoluem. O diálogo entre pedagogos e especialistas em Geografia, como mencionado ao recorrer ao Professor A para esclarecer conceitos, reflete a importância da colaboração e do aprendizado contínuo na prática docente.

Portanto, a narrativa analisada evidencia não apenas os desafios, mas também a paixão e a dedicação envolvidas no ensino da Geografia para crianças. Sua abordagem sensível, interdisciplinar e adaptativa ilustra a complexidade do papel da Pedagogia na formação de alunos e na construção de uma educação significativa e contextualizada. A professora, ao lecionar para o 2º Ano do Ensino Fundamental I, prioriza uma abordagem pedagógica centrada nas necessidades e nas características das crianças. Seu comprometimento com a alfabetização e a adaptação às particularidades do processo de aprendizagem infantil é notável.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, a Professora B demonstra uma integração dinâmica de conceitos geográficos no currículo. Ela inicia com temas relacionados à localização e escala, utilizando estratégias visuais e práticas para envolver os alunos. A articulação entre Pedagogia e Geografia é evidente quando ela explora questões de lateralidade e orientação, incorporando elementos da educação física para reforçar o entendimento espacial.

A docente destaca-se por sua abordagem interdisciplinar, relacionando a geografia com a matemática e a linguagem. Ao trabalhar com conceitos cartográficos, como visões oblíquas e escalas, ela utiliza atividades práticas que envolvem a linguagem matemática, promovendo uma compreensão mais ampla dos conceitos geográficos. A professora entrevistada emerge como um exemplo inspirador de como a Pedagogia e a Geografia podem convergir de maneira eficaz no ambiente escolar, sendo uma articuladora eficaz do pensamento espacial das crianças. Sua dedicação em adaptar o ensino às características específicas do 2º Ano, aliada à integração cuidadosa de conceitos geográficos, evidencia uma prática pedagógica relevante e significativa.

Sendo assim, a Professora B destaca-se pela sua compreensão perspicaz das necessidades cognitivas e emocionais dos alunos, reconhecendo a importância de uma abordagem pedagógica adaptada a essa etapa fundamental da formação escolar. Seu comprometimento com a alfabetização e a sensibilidade para com o desenvolvimento infantil cria uma base sólida para a exploração posterior do pensamento espacial. A integração dinâmica de conceitos geográficos é uma

característica distintiva de sua prática. A Professora B vai além do ensino tradicional de Geografia, imergindo seus estudantes em experiências concretas que estimulam o pensar com a Geografia.

Para finalizarmos nosso ciclo de entrevistas, iremos compreender a história da Professora C. Por meio de sua narrativa, ocorrida no dia 08/05/2023, às 15h30min, a docente compartilha vivências valiosas sobre sua trajetória profissional, sua profunda paixão pela Educação Infantil e seus métodos de ensino únicos. Além disso, esclarece o papel significativo da Geografia nos anos de formação do Ensino Fundamental. Todavia suas preocupações residem principalmente na complexidade em ensinar conceitos geográficos de maneira acessível e envolvente para crianças da faixa etária que atua. Acredita que a abstração e a natureza conceitual da Geografia podem representar um obstáculo, considerando a necessidade de adaptação dos conteúdos ao nível de compreensão dos alunos.

Além disso, observa que a diversidade de temas e a necessidade de abordar diferentes aspectos geográficos podem gerar certa insegurança em sua abordagem didática. Como educadora, busca constantemente formas inovadoras de propagar o conhecimento, mas reconhece que a Geografia, por suas características, demanda um esforço adicional para tornar as aulas mais atrativas e compreensíveis.

No entanto, diante dessas dificuldades, tem procurado adotar estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e que estejam alinhadas com as peculiaridades do público-alvo. Incorpora atividades práticas, recursos visuais e experiências do cotidiano para aproximar os conceitos geográficos da realidade vivida pelas crianças.

A profunda ligação da Professora C com a profissão docente ficou evidente desde muito jovem, influenciada pela presença de familiares que dedicaram suas vidas à docência, conforme o trecho que consideramos na sua PTD 1: “Bom, então, assim, eu tenho mãe professora, tia professora na família, então já tenho uma certa influência, né, já venho desde criança também com essa vontade” (Professora C).

Porém o que é verdadeiramente fascinante é a sua resistência inicial, que resultou da desvalorização da profissão. Essa resistência desapareceu gradualmente quando ela percebeu que ser professora é sua verdadeira vocação na vida, algo para o qual ela estava destinada. O vínculo inerente entre a sua identidade e a sua profissão sugere uma profunda compreensão da educação como algo extremamente pessoal e significativo para ela.

A dedicação da Professora C à Educação Infantil é marcante, demonstrando uma forte inclinação para nutrir e formar conexões emocionais com crianças pequenas. Seu relato detalhado de seus estágios durante a faculdade, principalmente aqueles envolvendo crianças de 2 a 3 anos, demonstra um profundo envolvimento com o mundo da infância que supera quaisquer dificuldades percebidas, como a falta de confiança nas habilidades manuais. Nesse sentido, atribuímos a esses testemunhos o desenvolvimento da sua DRPD 1:

[...] na verdade, eu sempre fui muito apaixonada pelas crianças pequenas, então sempre fui muito pela educação infantil, né, sempre tive um afeto muito grande pelas crianças pequenas, sempre fui muito mãezona, assim, sempre tive esse instinto, por mais que eu não tenha filhos, eu sempre tive esse instinto muito mãezona [...] (Professora C).

O percurso da sua vida profissional, à medida que passa por várias etapas e categorias, significa a capacidade fundamental de ser flexível e adaptável no domínio do ensino. Nesse sentido, a Professora C enfatiza sua atuação como professora substituta, encarando-a como uma experiência valiosa que aprimorou sua capacidade de formação continuada e de lidar com obstáculos inesperados com versatilidade.

A compreensão cênica concebida por Marinas (2007) permite a análise de discursos e narrativas, especialmente quando aplicado a relatos que envolvem a interação humana e a expressão de sentimentos. Ao abordar o trecho fornecido, percebe-se que a Professora C articula uma série de aspectos relacionados à sua afinidade com a Educação infantil e seu afeto pelas crianças pequenas.

A expressão “*instinto muito mãezona*” evidencia a natureza maternal que a professora atribui a si mesma, independentemente de sua condição de ter ou não filhos biológicos. A partir disso, Marinas (2007) propõe uma compreensão cênica que vai além das palavras, examinando o contexto, gestos, e a atmosfera emocional que envolve o discurso. Nesse contexto, é possível inferir não apenas a inclinação da Professora C pela Educação Infantil, mas também a intensidade de seu vínculo com a infância.

Quando se trata de ensinar Geografia para crianças pequenas, a história da Professora C revela a complexidade da introdução das representações cartográficas. A professora enfatiza a importância de infundir a ludicidade no ensino e adaptá-la para corresponder aos níveis de compreensão das crianças. A maturidade cognitiva e emocional dos alunos é um fator importante a considerar na implementação de estratégias pedagógicas, como sugere a frustração observada em determinadas

tentativas. Nesse contexto, observamos a fundamentação da DIIP 1 da Professora C, uma vez que anuncia:

A gente começa trabalhando com cartografia, por exemplo, né? E pra eles, assim, a palavra cartografia já praticamente não existe, né? A gente nem usa essa palavra, mas o nosso objetivo é trabalhar cartografia. Se eu lembro, são os mapinhas, a gente começa a trabalhar com os mapas, né? Com direções. Então, assim, pra nós é o básico de básico. Ali é o dentro, fora, sabe? Coisas bem básicas. Ai a gente vai aumentando, né? Entra mapas, pra localizações, né? Cidade, país e tal (Professora C).

A partir dessa premissa, cabe refletir sobre a ausência de uma base sólida na formação acadêmica especializada em Geografia. A Professora C destaca a necessidade de aprendizado contínuo para oferecer uma educação de alto nível. Essa abordagem alinha-se com uma percepção pitoresca, em que o professor é visto como um eterno aluno, perpetuamente envolvido no aperfeiçoamento dos seus métodos. Para tal, a professora, em sua PTD 2, revela:

Na minha formação, eu tive uma cadeira de geografia, na minha formação, a primeira, e pensei, tipo, aprendi nada de geografia, foi nada, praticamente. Totalmente no letramento, totalmente, porque, assim, eu tive uma cadeira, inclusive, porque ela era de escolha e geografia, e ela era dividida, então, eu tinha, tipo assim, de quinze em quinze dias eu tinha geografia. Então, a gente não estudava quase nada, pra ensinar para crianças a geografia, se eu não tenho nem quase a base do que que é a geografia, sabe? (Professora C).

Em contextos mais amplos, como na aprendizagem ou no processo de (auto)formação docente (Frison; Abrahão, 2019), o processo recursivo observado na entrevista da Professora C se refere a uma reflexão contínua e aprofundada sobre as suas próprias experiências e conhecimentos, em que cada ciclo de reconstrução leva a compreensões diferenciadas, que, por sua vez, alimentam novos ciclos de reflexão e aprendizado.

É fascinante observar que, apesar de enfrentar certos desafios, a Professora C sente grande prazer em seu papel como professora e enfatiza a importância de abraçar a criança interior na educação de mentes jovens. Sua abordagem de ensino parece ser baseada na empatia, no senso de diversão e no reconhecimento da individualidade inerente a cada aula.

A trajetória de vida da Professora C, narrada, revela uma jornada docente caracterizada pela paixão, flexibilidade, aprendizado constante e busca incessante por estratégias pedagógicas eficazes, especialmente no ensino de conceitos geográficos nos anos iniciais. Recorrendo novamente à compreensão cênica de Marinas (2007), em vários dos trechos destacados da narrativa da Professora C, observamos as

experiências vividas no cotidiano da narradora, que constituem as histórias e as vivências diárias que compõem a vida da pessoa que narra, caracterizando a cena 2. Essas cenas cotidianas são trazidas para a cena 1 durante o processo de narrativa, em que são atualizadas e ganham novo significado no contexto da enunciação.

Ao empregar a compreensão cênica de Marinas (2007), percebemos que a narrativa da Professora C não se limita à simples descrição de eventos, mas constitui uma expressão rica das experiências vividas no cotidiano da narradora. Essas experiências, que compõem as histórias e as vivências diárias da professora, são fundamentais para a compreensão da cena 2, na qual se desdobram as nuances e as complexidades de sua prática docente. O conceito de cenas cotidianas destaca a importância das experiências vivenciadas no dia a dia como elementos constitutivos da vida da pessoa que narra. Durante o processo de narrativa, essas cenas são trazidas para a cena 1, na qual são atualizadas e ganham novo significado no contexto da enunciação. Isso revela a dinâmica entre a experiência vivida e a sua representação, sublinhando a complexidade da construção narrativa.

Em suma, a compreensão das cenas presentes nessa entrevista narrativa, quando aplicadas a esta análise, realça não apenas a prática docente como uma profissão técnica, mas como uma vocação que se desenvolve em harmonia com as experiências e os desafios encontrados ao longo do caminho. A ênfase na atualização e na reinterpretação das cenas cotidianas durante a enunciação ressalta a natureza dinâmica e reflexiva da trajetória docente da Professora C, proporcionando um entendimento mais profundo da interação entre experiência, narrativa e prática docente. Essa concepção não apenas ilumina as dimensões da trajetória de vida da educadora, mas também destaca a complexidade e a vocação intrínseca à sua dedicação à educação e à formação humana e pedagógica das crianças.

7 CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS: O RETOMAR DA PESQUISA

Tivemos a oportunidade de reconhecer a Geografia das Infâncias como um campo de estudos que busca compreender a relação entre as crianças e o espaço geográfico, por meio das suas vivências espaciais. Essa abordagem busca compreender as formas como as crianças percebem e concebem o espaço em que estão inseridas, suas práticas e experiências cotidianas bem como suas relações sociais e culturais.

Ao longo da redação desta dissertação, podemos considerar que o ensino de Geografia pode contribuir significativamente para a compreensão das infâncias e dos espaços geográficos em que as crianças estão inseridas. Entretanto, para que esse processo ocorra de maneira equitativa, destacamos o papel da Pedagogia como fundamental na orientação das práticas pedagógicas no desenvolvimento do ensino de Geografia para as infâncias. Dessa forma, a partir das discussões propostas, entendemos que a Pedagogia possibilita a reflexão sobre a práxis pedagógica e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem bem como a valorização das diferenças culturais e individuais dos alunos.

Nesse sentido, a interligação entre infância e espaço geográfico tem sido objeto de investigação e reflexão em várias áreas do conhecimento, ressaltando a necessidade de compreender as espacialidades infantis. A infância, enquanto construção social, revela-se como um terreno fértil para explorar como as crianças interagem e experimentam o ambiente ao seu redor. Nesse cenário, emerge a Geografia da Infância como uma abordagem teórica e metodológica que viabiliza a análise das diversas maneiras pelas quais as crianças percebem, representam e utilizam o espaço.

Ao considerar a infância como uma temática geográfica, torna-se imperativo abraçar diferentes concepções e perspectivas, reconhecendo que cada criança integra uma realidade e cultura específicas, fatores que influenciam diretamente sua relação com o espaço. As crianças, frequentemente negligenciadas nas discussões sobre o ambiente urbano, desempenham um papel ativo na criação de suas próprias espacialidades, gerando lógicas diversas e singulares.

A partir dos estudos da Sociologia, Psicologia da Infância e Pedagogia, aliados à Geografia da Infância, torna-se possível compreender como as crianças constroem

significados e experiências no espaço, desafiando as visões tradicionais que as consideram meros objetos de pesquisa.

Diante desse panorama, esta pesquisa promoveu discussões sobre as espacialidades infantis, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as visões e práticas das crianças no contexto geográfico. Por meio de uma abordagem interdisciplinar e sensível às vozes infantis, almeja-se a ampliação do entendimento sobre como as crianças constroem e vivenciam seus espaços, promovendo uma reflexão crítica e inclusiva sobre a relação entre infância e espaço geográfico.

Essas espacialidades são construídas a partir das experiências, percepções, representações e práticas das crianças em relação ao ambiente físico e social em que estão inseridas. As crianças possuem uma maneira única de perceber e utilizar o espaço, muitas vezes diferente da visão dos adultos, o que inclui a forma como exploram, brincam, se deslocam e atribuem significados aos lugares. Portanto, as espacialidades infantis destacam a importância de considerar a perspectiva das crianças na análise e na compreensão do espaço geográfico.

A Geografia da Infância, como campo de estudo versátil e interdisciplinar, busca compreender as experiências infantis no espaço geográfico, considerando não apenas aspectos físicos, mas também emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, podemos utilizar como embasamento para essas discussões (não) finais, o conceito de amorosidade espacial no contexto da Geografia. Sendo assim, podemos observar como as crianças estabelecem vínculos afetivos com os lugares, atribuindo significados e emoções às diferentes paisagens que compõem seu cotidiano. Essa relação emocional das crianças com o espaço é essencial para entender suas percepções, vivências e interações nos ambientes geográficos.

A partir dessas reflexões, é possível investigar como as crianças constroem suas identidades e subjetividades a partir das experiências espaciais, como se apropriam dos lugares, como exploram e interagem com o ambiente ao seu redor, e como expressam sua amorosidade espacial por meio de gestos, brincadeiras e relações com outros indivíduos.

Além disso, a Geografia da Infância também contribui para ampliar o olhar sobre a importância de promover espaços amorosos e acolhedores para as crianças, levando em consideração suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Ao reconhecer a amorosidade espacial como um elemento essencial no desenvolvimento

infantil, os estudos nesse campo podem subsidiar práticas mais inclusivas, participativas e sensíveis às experiências das crianças no espaço geográfico.

Dessa forma, a interseção entre amorosidade espacial e Geografia da Infância permite uma abordagem mais holística e empática das relações entre as crianças e o espaço, destacando a importância de valorizar as emoções, os afetos e as percepções das crianças na construção de ambientes mais humanizados, sustentáveis e propícios ao seu pleno desenvolvimento e bem-estar.

Considerando o campo das infâncias no ensino de Geografia, foi possível constatar de forma analítica que a Pedagogia, como área de estudos que orienta a prática educativa, fornece subsídios teóricos e metodológicos importantes para os professores que ensinam Geografia para os anos iniciais, contribuindo para a formação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno. A ênfase na participação ativa das crianças, na promoção do pensamento crítico e na contextualização dos conteúdos geográficos demonstra a relevância da interseção entre Geografia e Pedagogia no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, analisamos e constatamos que o campo das infâncias constitui a identidade professoral, relacionado ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental I, estendendo-se para os demais seguimentos da vida escolar das crianças.

Além disso, a valorização da infância como um período de descoberta, exploração e construção de significados ressalta a importância de considerar as experiências e as vivências das crianças no ensino da Geografia. Portanto, evidenciamos relevância da relação entre Geografia e Pedagogia para a promoção de uma educação geográfica carregada de significados, que estimule o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma reflexiva e engajada.

Ao discutirmos as formas como pedagogos e professores de Geografia, entendem o ensino e a aprendizagem para crianças, destacando o aspecto do pensar com a Geografia, concluímos que a Pedagogia pode contribuir significativamente para a formação dos alunos enquanto sujeitos ativos na comunidade ao promover práticas educativas que estimulem a participação, a reflexão crítica e o engajamento dos estudantes em questões sociais e ambientais. Por meio de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, os educadores podem incentivar o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitam os alunos a atuarem como agentes de transformação em suas comunidades.

Ao adotar uma perspectiva participativa e democrática, a Pedagogia possibilita que os alunos se envolvam em projetos e atividades que tenham impacto real em seu entorno, estimulando a consciência cidadã e a responsabilidade social. Através de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a cooperação e o respeito à diversidade, os alunos são incentivados a se tornarem sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Além disso, tivemos a oportunidade de refletir sobre o jogo simbólico, que permite às crianças a utilização da sua imaginação para criar cenários, personagens e situações fictícias. Essa capacidade de representar simbolicamente o mundo ao seu redor estimula a criatividade e a expressão artística e a reprodução das suas vivências espaciais. Ao participar do jogo simbólico, as crianças assumem diferentes papéis e interagem com outros de maneira imaginativa. Isso ajuda no entendimento dos papéis sociais na sociedade e no desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia e cooperação. Por meio disso, as crianças utilizam a linguagem de forma criativa para comunicar ideias, narrativas e interagir com outros participantes. Isso contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Destarte, a Geografia das Infâncias, o ensino de Geografia e a Pedagogia possuem objetos de análise, convergentes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e transformadora, que valoriza a diversidade cultural, promovendo a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Ao compreender melhor as infâncias, poderemos fomentar a práxis pedagógica em relação ao ensino de Geografia, por meio de estratégias retroalimentadas, com vistas às mais diferentes vivências espaciais infantis. Um olhar mais aproximado para as crianças, a partir dos panoramas que a Geografia possibilita, resultará em aprendizagens mais significadas, através da consciência docente em relação às infâncias.

Diante da análise aprofundada sobre a importância da voz das crianças na Geografia e na Educação, torna-se evidente a relevância transcendental de valorizar e dar espaço para as narrativas infantis. A partir dos desenhos e dos relatos das crianças, somos convidados a compreender a complexidade de suas percepções, aspirações e desafios, reconhecendo a singularidade de seus universos emocionais e cognitivos. A relação entre pais e filhos, especialmente destacada no texto, ressalta a relevância de promover um ambiente de escuta atenta e de interação criativa, que fortaleça os laços familiares e estimule o desenvolvimento integral das crianças.

Ao reconhecer a validade das histórias infantis e das expressões artísticas como janelas para o mundo interior das crianças, construímos alicerces sólidos para o desenvolvimento de autoconhecimento, resiliência e empatia. Por meio da valorização das perspectivas, das necessidades e dos desejos das crianças, não apenas enriquecemos o processo educativo, mas também fomentamos uma compreensão mais holística e inclusiva do conhecimento, promovendo uma educação significativa e transformadora.

Assim, a escuta atenta das crianças, a valorização de suas narrativas e a promoção de espaços para expressão criativa não somente orientam práticas educacionais, científicas e familiares mais respeitadas e inclusivas, mas também contribuem para a construção de um futuro no qual as crianças atuem como agentes de construção e ressignificação dos espaços. Investir na voz das crianças é investir no fortalecimento de relações afetivas, na promoção do desenvolvimento integral e na construção de uma sociedade mais empática e consciente de suas múltiplas vozes e experiências.

A importância da escuta infantil por parte do pai vai além de simplesmente ouvir as palavras das crianças, envolvendo a capacidade de estar atento aos sinais não verbais e às mensagens que podem ser transmitidas através dos desenhos. Ao se dedicar a escutar ativamente as crianças, os pais têm a oportunidade de compreender não só o que é dito, mas também o que está por trás das expressões e das manifestações artísticas dos filhos.

Os desenhos das crianças, por exemplo, podem ser uma forma poderosa de comunicação não verbal, revelando aspectos de suas emoções, pensamentos e experiências que podem não ser facilmente expressos em palavras. Ao interpretar os desenhos com sensibilidade e atenção, os pais podem captar pistas importantes sobre o mundo interior da criança, suas preocupações, alegrias, medos e desejos.

Além disso, a prática de estar atento aos sinais da criança e às mensagens transmitidas através dos desenhos fortalece o vínculo afetivo entre pais e filhos, criando um espaço de confiança e compreensão mútua. Ao valorizar e respeitar as expressões artísticas das crianças, os pais demonstram que estão dispostos a ouvir e acolher as experiências e os sentimentos dos filhos, promovendo um ambiente familiar de diálogo aberto e respeitoso.

Dessa forma, a escuta atenta e a interpretação cuidadosa dos sinais e mensagens transmitidos pelos desenhos das crianças fortalecem a relação entre pais

e filhos e contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo e comunicativo das crianças. Ao reconhecer a importância da expressão artística como uma forma legítima de comunicação, os pais podem estabelecer uma conexão mais profunda com seus filhos, promovendo um ambiente de apoio e compreensão que favorece o crescimento saudável e a autoexpressão das crianças.

As narrativas da infância, expressas por meio de desenhos, danças e palavras, caracterizam de maneira significativa o fortalecimento do vínculo entre pai e criança. Envolver-se ativamente nessas expressões criativas e simbólicas da criança possibilita que o pai estabeleça uma conexão profunda e ressignificada. Considero importante mencionar que, ao participar ativamente das narrativas da minha filha, demonstro um interesse genuíno em compreender o seu mundo interior e as suas experiências.

Seja por meio de desenhos que representam a família, ou por danças e palavras, as narrativas infantis destacadas ofereceram oportunidades para a minha filha expressar seus sentimentos de afeto em relação a minha representação de pai.

Ao compartilhar suas vivências, Eduarda está construindo sua identidade e expressando quem é de fato. O eu pai, ao participar ativamente dessas narrativas, apoia o seu desenvolvimento em relação à constituição da sua identidade como criança, mostrando que suas histórias são valorizadas. Ao participar das narrativas da infância, criamos memórias compartilhadas que serão lembradas com carinho no futuro. Essas experiências fortalecem a conexão emocional e o senso de pertencimento familiar. Em resumo, as narrativas da infância, expressas por meio de diferentes formas de arte e comunicação, são uma ponte poderosa para fortalecer o vínculo entre pai e criança, promovendo compreensão mútua, expressão de afeto, desenvolvimento da identidade, estímulo à criatividade e construção de memórias significativas.

Para além dessas reflexões, reconhecemos que a união entre a Geografia problematizadora e os estudos da infância pode promover a consciência crítica desde a infância de diversas maneiras, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e reflexiva sobre o mundo e as relações espaciais. Por meio desse viés, as crianças são estimuladas a participar ativamente na construção do conhecimento geográfico, compartilhando suas experiências, percepções e questionamentos sobre o espaço. Isso promove um engajamento mais significativo e uma participação ativa no processo de aprendizagem.

Dialogamos e compreendemos, por intermédio das narrativas docentes, o ensino de Geografia, em relação aos professores pedagogos e graduados em Geografia, correferindo as estratégias utilizadas no desenvolvimento dos conceitos fundamentais da ciência geográfica no Ensino Fundamental I. Para isso, as narrativas apresentadas, bem como o seu tratamento, identificaram nuances de um ensino de Geografia carregado de afetividade, amor e demonstrações que a criança, em seu processo de desenvolvimento cognitivo e social, esteve em primeira estância, de acordo com os depoimentos analisados e colocados em discussão com os autores que balizaram as proposições apresentadas, até o determinado momento. As narrativas dos professores emergem como instrumento influente na compreensão de como as crianças reconhecem o mundo e a si mesmas.

Para abordar a questão do distanciamento entre a Geografia e a Pedagogia no contexto do Ensino Fundamental I, considerando o campo das infâncias no desenvolvimento dos conceitos basilares da Geografia, recorreremos a um referencial teórico que integra as contribuições de diversos teóricos importantes, tais como Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin, Jean Piaget, Manuel Sarmiento e Jader Lopes, que tratam das infâncias e do desenvolvimento humano nas suas variadas manifestações espaciais.

Lev Vigotski, em sua Teoria Histórico-Cultural, enfatiza a importância da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Ainda assim, destaca que as crianças constroem o conhecimento em colaboração com os outros e com o meio ambiente, por meio de ferramentas culturais e sociais. Nesse sentido, é essencial promover interações significativas entre os alunos e o conteúdo geográfico, utilizando estratégias pedagógicas que incentivem a cooperação e o diálogo.

A partir dos estudos de Mikhail Bakhtin, constatamos a sua contribuição por meio da ideia de que a linguagem é fundamental na construção do conhecimento e na interação social. Dessa forma, ao tensionarmos o distanciamento entre a Geografia e a Pedagogia, é necessário considerar a linguagem como uma ferramenta mediadora no ensino e na aprendizagem dos conceitos basilares da Geografia. O professor pode utilizar narrativas, histórias e discussões em sala de aula para contextualizar os conteúdos geográficos e torná-los mais acessíveis e significativos para as crianças.

Por intermédio da compreensão das teorias propostas por Jean Piaget, reconhecemos a importância da experiência e da construção ativa do conhecimento pelas crianças. No contexto da Geografia, é fundamental proporcionar atividades

práticas e experiências concretas que permitam às crianças explorar e compreender o espaço geográfico, através das suas vivências espaciais que constituem o seu cotidiano.

Da mesma forma, utilizamos as pesquisas propostas por Manuel Sarmiento, que discute as infâncias contemporâneas, ressaltando a importância de reconhecer a diversidade de experiências e perspectivas das crianças. No ensino da Geografia, é fundamental valorizar a pluralidade cultural e social, promovendo uma abordagem inclusiva e reflexiva que considere as diferentes vivências e trajetórias das crianças.

Ao encaminhar os acabamentos deste estudo, manifestamos nosso apreço por todos os autores citados ao longo das reflexões propostas; desejamos expressar a nossa sincera gratidão pela valiosa contribuição de cada um para a realização da pesquisa sobre a Geografia das Infâncias. Suas obras e ideais foram fundamentais para a constituição deste estudo, enriquecendo-o com perspectivas teóricas e práticas essenciais.

As reflexões sobre as infâncias alertaram-nos para a diversidade de experiências e perspectivas das crianças, bem como para a necessidade de uma abordagem inclusiva e reflexiva no ensino de Geografia. As contribuições sobre as múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças trouxeram um olhar renovado sobre o ensino de Geografia, destacando a importância da ludicidade e da criatividade no processo de aprendizagem.

O reconhecimento, em especial, ao professor Jader Janer Lopes, que, por meio de suas contribuições sobre a infância na contemporaneidade, destaca a relevância de uma pedagogia que leve em conta as múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças, suas espacialidades e vivências, incluindo a ludicidade e a criatividade. Ao professor Jader Janer Lopes, que permitiu-nos conhecer, aprender e refletir sobre a Geografia da Infância, dedicamos estes escritos singelos e reconhecemos o valor das suas obras em prol das crianças.

Em suma, para superar o distanciamento entre a Geografia e a Pedagogia no contexto do Ensino Fundamental I, é necessário integrar os princípios teóricos balizadores desta pesquisa, valorizando a interação social, a linguagem, a experiência prática e a diversidade cultural nas estratégias de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos.

As etapas futuras que ainda virão indicarão novas reflexões sobre o olhar da Geografia para a Pedagogia. A partir desse contexto, buscamos provocar o quanto e

quando, na condição de professores de Geografia, apossamo-nos da Pedagogia em nossas práticas e vivências pedagógicas. Entretanto valoramos a Pedagogia enquanto campo de estudos. Moldamos o nosso olhar para as infâncias, compreendendo de fato a criança em seu desenvolvimento espacial.

Permanecemos convictos a respeito do merecido reconhecimento que clama o trabalho do pedagogo, fundamento do processo educacional que prioriza a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes e que muito colabora para a formação dos conceitos basilares da Geografia durante a inserção das crianças no Ensino Fundamental I.

A Geografia das infâncias constitui como um campo de estudos que oferece um olhar profundo sobre a (res)significação professoral, como destacado no título dessa dissertação. Este campo não se limita apenas à compreensão dos espaços físicos onde as crianças crescem e se desenvolvem, mas também abarca as interações sociais, culturais e afetivas que moldam suas experiências e percepções de mundo.

A Geografia das infâncias propõe que os educadores reflitam sobre os diversos cenários em que a aprendizagem ocorre, reconhecendo que cada espaço, seja a sala de aula, o pátio da escola, a comunidade ou o lar, possui características únicas que influenciam o desenvolvimento das crianças.

Em última análise, salientamos a necessidade de reconhecermos a amorosidade espacial, que nessa pesquisa refletimos a partir da ilustração de um coração, elaborada por uma criança estudante do sexto ano do Ensino Fundamental II, aluna desse que disserta.

O coração, símbolo universal de afeto e emoção, reflete a intimidade e a ligação emocional que a criança associa à Geografia. O símbolo, tão carregado de significados afetivos, ilustra a profunda conexão entre as crianças e o mundo que as cerca, revelando que a Geografia não é apenas uma disciplina acadêmica, mas um campo de exploração que envolve e toca aspectos fundamentais da experiência humana.

A partir desta reflexão, podemos concluir que a Geografia, ao ser apresentada às crianças, deve ir além dos conceitos abstratos e das técnicas analíticas, incorporando uma abordagem que considere a dimensão afetiva e emocional dos espaços e dos lugares.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, n. 14, p. 79-95, 2012.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Destacados educadores brasileiros**: suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019.
- ANDRADE, Cristiane Maciel de Souza; COSTELLA, Roselane Zordan. As dimensões pessoais e profissionais na construção identitária dos professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 345-363, 2020.
- ARAÚJO, Vania Carvalho. Por uma epistemologia sobre a cidade em companhia das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, p. 43-58, 2021.
- ARIÈS, Philippe. *et al.* La infancia. **Revista de Educación**, v. 281, n. 5, p. 5-17, 1986.
- AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 675-697, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** [A esthetics of verbal art]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los boradores. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.
- BANDURA, Albert. **Agressão**: uma análise de aprendizagem social. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
- BANDURA, Albert. (ed.) **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University Press, 1995.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freedom and Company, 1997.
- BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BANDURA, Albert; CERVONE, Daniel. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 38, n. 1, p. 92-113, 1986.

BANDURA, Albert; JEFFREY, Robert W. Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 26, n. 1, p. 122-130, 1973.

BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. Teoria da aprendizagem social. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 1.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Revista Anekumene: Geografía, Cultura Y Educación**, n. 1, p. 128-139, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia no início da escolaridade. Observatório Geográfico de América Latina. *In*: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMERICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. Caminando en una America Latina em transformación. Montevideo: Imprenta Gega, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. *In*: MUNHOZ, Gislaíne; CASTELLAR, Sônia Vanzella. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Editora Xamã, 2012. p. 73-87.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da Escola**, ano 12, n. 47, p. 11-14, 2003.

CANDAU, Joël. **Memoria e identidad**. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2003.

CARVALHO, Levindo Diniz; BIZZOTTO, Luciana Maciel. (org.). **A criança e a cidade**: participação infantil na construção de políticas públicas. [Belo Horizonte]: UFMG/FaE/NEPEI/TEIA, [2022].

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-20, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa V.; SACRAMENTO, Ana Claudia R. Jogos e Resoluções de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. *In*: Helena Copetti Callai. (org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. v. 1. p. 249-276.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio Abreu. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia**. Goiânia: C&A Alfa e Comunicação, 2020.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia: práticas e reflexões no cotidiano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CATLING, Simon. A geografia dos anos iniciais como desafiadora e perigosa. **Geosp**, v. 27, n. 1, p. e-204745, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, 2011.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Zahar, 2005.

COPATTI, Carina. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Perspectiva**, v. 40, n. 4, p. 1-24, 2022.

COSTELLA, Roselane Zordan. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *et al.* (org.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 29-40.

COSTELLA, Roselane Zordan; ACAUAN, Andréa Tieppo. Os saberes e os sabores do brincar com a geografia na infância. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *et al.* (org.). **Movimentos para ensinar geografia: revoluções**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 219-236.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. *E-book*.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, p. 31-47, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Otobiographies**: Otobiographies l'enseignement de Nietzsche et la politique dun nom propre. Paris: Galilée, 1984.

DIAS, Liz Cristiane; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem autorregulada e formação inicial de professores de Geografia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1-16, 2020.

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância**: e a formação de professores. Curitiba: PUCPRESS, 2013.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras. *In*: FERNANDES, Maria Lídia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Geografia das crianças dos jovens e das famílias**: temas, fronteiras e conexões. Brasília: UnB, 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**: métodos de pesquisa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Encontro com a docência: narrativas de autoformação que revelam aprendizagens autorregulatórias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. especial, p. 204-221, 2016.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. *et al.* **Aprender geografia**: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel: a cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**, v. 1, p. 7-27, 2014.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. **Papers: Revista de Sociologia**, n. 3, p. 219-229, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia – um adeus à pedagogia e aos pedagogos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIBERALLI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, n. 79, ano 23, p. 65-82, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, 2022.

LOPES, Jader Janer M. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. Conferência na mesa “Geografias Escolares e as Viradas Espaciais”. *In*: XIII ENANPEGE: A Geografia Brasileira e a Ciência Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento, 2019, São Paulo. USP: São Paulo, 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**. Espaços e Tempos Desacostumados. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geografares**, n. 12, p. 211-227, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro e João, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver. *In*: MORO, C.; BALDEZ, E. (orgs.). **Enlaces no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 101-118, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Mapas vivenciais e espacialização da vida. **Revista Porto das Letras**, v. 9, n. 1, 2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Território, cultura e educação: configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, 2018.

LOPES, Jader Janer; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 755-774, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 2, 2020.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. Desenhando conceitos em Geografia da Infância. Disponível em: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/p/nossas-pesquisas.html>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da Infância**. Juiz de Fora: Feme Edições, 2015.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme, 2005.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MENEZES, Victória Sabbado; COSTELLA, Roselane Zordan. Do narrar a si à revelação do ser docente: por entre dizeres de licenciandos de geografia em formação. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 16, n. 41, p. 21-42, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Origem inusitada da pesquisa qualitativa em ciências sociais no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 919-932, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 02, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. *et al.* (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PASSERINI, Luisa. **Per una critica storica dell'oralità**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

PASSOLINI, Pier Paolo. **Os jovens infelizes**. Antologia dos ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERGAMENSCHIK, Leonid. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2017.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1978. (Obra original publicada em 1945).

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...”: narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em geografia. **Revista da Anpege**, v. 15, n. 28, p. 196-221, 2019.

PORTUGAL, Jussara Fraga; TORRES, Eloiza Cristiane. Tornar-se professora de geografia: narrativas, memórias e histórias de vida - formação e aprendizagens da/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, 2019.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47. 1993.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

REGO, Nelson. Aberturas para atenções na escuta e interpretação dialógica de narrativas docentes: deslocamento da atenção, superação de fetiches. *In*: COSTELLA, Roselane Zordan. (org.). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos**: narrativas: itinerários: ressignificações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. *E-book*.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2011.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRESS, 2013. p. 14-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias (org.). *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Número Temático – Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, p. 15-30, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. e11-e52, 2014.

SILVA, Arthur Rezende; MARCELINO, Valéria de Souza. **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 2-20, 2013.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Histórias de vida em pesquisa (auto) biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 71-90, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar: mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Vanilton Camilo de; CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 2, p. 241-263, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, 2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil**. Madri: Visor, 1996.

ANEXO A – ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSOR A

Bom cara, a Geografia me caiu no colo assim, né? Nunca pensei na vida em ser professor, quanto mais ser professor de Geografia, sou oriundo de escola pública, né? E Nunca tive bons professores, é aquele negócio, estagiar no meio do ano, troca já vem outro substituto, muitas vezes, na maioria das vezes, nem é o professor que está qualificado para aquela área específica, então a informação não foi algo que me chamasse atenção enquanto aluno de ensino fundamental e médio, né?

Comecei fazendo História, né? Mas quando entrei na faculdade, eu vi que a História não me atraía tanto, como a Geografia, né? Eu tive um professor no cursinho pré-vestibular, que o cara me encantou de um jeito assim, né? O Caju.

Cara, esse cara era muito foda assim, né? O cara tinha um conhecimento, uma percepção das coisas assim fantástica, que massa, né? Mas eu estava tendencioso a ir para a História, fiz um semestre no IPA, mas não me senti à vontade, vi que aquilo ali não era o meu chão, não era a minha praia mesmo.

E disse, por que não ir pra Geografia, né? Quando eu fui pra Geografia eu me encantei, né cara, Geografia é movimento, né? A Geografia é tu enxergar uma coisa que tem reflexo na outra, e isso vai puxando um monte de ganchos.

E para minha forma de aprender, eu acho que isso é mais interessante também, né? Que era do que uma simples memorização de fato histórico. É fazer as coisas, conectar. Acho que isso me encantou.

Fui pra Geografia, e durante os quatro anos de graduação, fui bolsista de iniciação de pesquisa, né? Trabalhava com vários projetos, e um dos projetos foi o que começou a me cunhar, enquanto o professor, né? Que era um projeto que a gente tinha de receber escolas e apresentar a Geografia, fazer oficina didático pedagógica, né? E aquele negócio, né? Tu é aluno da Geografia está ali, e é mostra científica. E aquela coisa toda, e no receber as escolas, eu senti assim, que eu tinha muito conhecimento de Geografia, né? Estava fazendo Geografia, talvez vivendo Geografia, mas eu tinha uma dificuldade de transmitir esse conhecimento, principalmente para criança pequena, né? A gente recebia ali desde o quinto ano até o ensino médio no laboratório de Geoprocessamento da PUC, né? Ao qual eu fiquei vinculado quatro

anos lá, como pesquisador, aluno e tal. Então teve um cara que me inspirou muito, que é professor do município hoje, eu acho que talvez até conheça.

Então, é um cara que ele tem um ano a mais Geografia do que eu. Quando eu entrei em laboratório, ele já tava e a gente fez uma parceria muito bacana, a gente trocava muito a respeito de como criar oficina didático pedagógica, como atingir de maneira eficiente aquilo que a gente queria, né? Porque cada oficina era única assim. Era algo muito customizado, às escolas procuravam laboratório porque tinha a visitação e a gente perguntava pra escola qual era o foco da escola, né? Então cada vez vai um negócio diferente, né?

E aí a gente tinha que preparar. Tinham ali uma semana ou duas para preparar uma visita, montar um PowerPoint, fazer uma tour pela PUC, né? Fazer uma viagem pedagógica, digamos assim. Isso me encantou, né? A gente, principalmente as questões de astronomia. Aqui sempre me chamaram muita atenção, adoro astronomia.

Então? teve lá, uma vez que a professora queria que a gente fizesse uma representação de como que acontecia uns fenômenos de eclipse, né, cara? A gente montou o caixa, fez projeção de luz, criou um quase que uma maquete de Sistema Solar para poder fazer com que a coisa do eclipse fosse passado para as crianças, né? Embora a gente ficasse extremamente satisfeito com o trabalho, os professores que vinham também era notório que as crianças não conseguiam capturar tudo do jeito que a gente gostaria. Capturasse, né? Acaba que no site é indicada, né? Tipo cara, o que que dá para melhorar o como que a gente pode fazer, né? Porque era muito técnico, não é? Embora fosse lúdico, tivesse a visualização, era muito técnico. Digo, poxa, né, cara, tem que ter um a mais aí.

E durante a graduação, né? Eu tive o Castrogiovanni como professor e a Roselane Costella, né? Que são os caras que são muito fera. E aí a gente levava algumas inquietações, né? Tanto eu quando, enquanto André, e eles davam algumas dicas, né? Vai ler Piaget, vai ver lá como é que funciona algumas coisas assim, né? Que na formação do geógrafo isso é muito raso, né?

As nossas aulas de didática são o mínimo possível, então qualquer busca um pouco maior, ela é pessoal, né? É de acordo com a caminhada de cada um.

Então, assim, eu fui buscando, né? Junto com André, muito.

Quando fui para a sala de aula, eu sentia um gap muito grande entre o que eu queria fazer e o que eu conseguia fazer de fato efetivamente, né?

E aí, tu começa a criar receita de bolo muitas vezes para fazer a coisa dar certo, né? Só que a receita de bolo ela me incomodava, né? Tipo assim, tem um monte de frases de efeito que a gente sabe que funcionam, né? Pra te fazer memorização e usar raciocínio lógico. Mas isso não garante que o teu aluno consiga aprender a compreender. O conceito é aplicar na prática.

Então eu fui tentando fazer as coisas de maneira diferente, mais lúdica, mais vivenciais para que eles pudessem se apropriar de conceito. E aí eu acho que eu fui muito feliz em várias vezes, óbvio que a gente não consegue atingir todos, né? O grau de desenvolvimento cognitivo é diferente, não é? E aí que te apegas Piaget, estádios cognitivos ali? Então, nessa faixa etária, principalmente de criança de quinto ano, trabalhei bastante com o terceiro, com o quarto ano fazendo oficina no Anchieta, em outras escolas também. E é muito difícil de trabalhar, né? Acho que essa é uma das questões das pedagogas, né? Elas entendem do processo cognitivo como ninguém. Elas são especialistas nisso. Elas sabem exatamente a faixa etária que a criança está e o que que ela pode conseguir extrair de melhor em termos de desenvolvimento cognitivo na faixa etária, a gente não entende disso, então isso foi uma busca minha.

Quando eu estava na faculdade, ainda me encantei muito pelo Gardner, que é aquele cara que escreve sobre as inteligências múltiplas, né? Eu sempre fui um cara que aprendi muito mais pela prática. Quando bota a mão na massa do que quando tu vai ler alguma coisa que é mais teórica. Então eu trouxe isso muito para minha prática docente, né? Aprendizado a partir da prática, a partir da vivência. E eu acho que esse é um gancho muito bacana, cara assim. Para criança pequena.

Quando eles estão em imersão dentro de um sistema ali, seja qual for, independente do aprendizado, é muito mais significativo, não é? E aí, cara, é aquele lance, o porquê que eu te falei no encantamento? Que eu trabalho muito a partir do encantamento, que quando consegue encantar a criança e fazer com que ele se sinta à vontade dentro daquele cenário, ele vai ativar emoções, né?

Isso aí é neurociência, tá aí, ajuda a gente para caramba. Tu se dá conta, que sempre que o teu aprendizado, ele envolve emoção, ele se dá de maneira mais efetiva e vai lá para a tua memória de longa duração, meio que no automático, assim, né? Então eu sempre trabalhei com essa lógica envolver e emocionar o aluno.

Quando eu estava fazendo mestrado, que eu tranquei em função de muito trabalho nas escolas, né, justamente a minha linha de pesquisa era neurociência e ensino de Geografia. Então eu tenho bastante leitura a respeito disso e muita prática em função disso também, né? Mas é aquilo que eu te disse, né? A gente sai muito cru, a gente sai com conhecimento técnico gigantesco, né? Alguns sim, outros não, né? Porque também é muito busca pessoal na graduação, mas a forma com que tu vai passar isso para criança, principalmente para criança pequena, é muito complexo, então tu vai adaptando situações, né?

E aí, em dez, doze anos trabalhando com a faixa etária de quinto ano, eu fui vendo ao longo desse tempo que dava certo, que não dava tão certo. Dá para se dizer assim, né? Então tu vai criando estratégias, né? Às vezes, algum conteúdo que é mais complexo, como orientação, por exemplo, que tu tem que descentralizar o corpo, tem que visualizar a coisa, não é? É isso. É muito difícil. E é justamente na orientação que eu vejo que talvez seja a maior dificuldade das pedagogas, né? Porque elas não têm essa percepção que a gente tem de conseguir fazer essa transição, de te jogar para uma outra posição e pensar o teu corpo a partir de um outro ponto de vista.

E aí vem aquela máxima da orientação em que tu tem que quebrar paradigmas, né? Norte é para cima, sul, para baixo e aquela coisa da rosa, dos ventos, tática, primeira coisa cara, que eu faço quando eu começo a trabalhar com orientação, é tentar quebrar com isso, né? É trabalhar com a lógica do horizonte. E aí com um tempo tu vai pegando prática, né?

O que que eu tive de prática assim que eu fui notando que era muito eficiente? Riscar as paredes da escola, né? Porque quando a gente trata de orientação, principalmente para a gente, é muito óbvio. Só que pra criança pequena não é óbvio, sendo que desde o terceiro aninho elas foram ensinadas que o norte é para cima e o sul é pra baixo, então pra te quebrar com essa ideia e romper com esse negócio de em cima embaixo, eu peguei uma estratégia de riscar nas paredes giz, caneta onde quadro no vidro para colocar a percepção de rosas dos ventos no horizonte. E aí, faz

sentido a partir disso, tu pega um Globo e coloca o Globo com a parte de cima no lugar que a criança está, na latitude que a criança está, essa é a percepção, né? Então fazer com que eles enxerguem essas pequenas, esses pequenos detalhes que pra gente é óbvio, só que pra uma criança que está em construção não é, né? E é muito difícil, inclusive de abstrair, né? É tudo tentar te abstrair num planeta que é gigante, que não tem nem como dimensionar isso? De certa forma, né?

Então, assim, o que que eu que eu penso assim, é que onde se torna mais efetivo de fato a aprendizagem da Geografia, quando a gente consegue botar isso na prática, quando tu consegue fazer a criança enxergar a Geografia no cotidiano dela. Aí, cara, eles começam a respirar Geografia, a pensar Geografia, não é? E aí vem aqueles relatos que são maravilhosos, né? “Profe, sabe aquilo que tu me falou lá do Sol que nasce no leste, eu vi na minha casa sombra aponta e eu sei para onde”, aí vai essa construção doida, né? Eu acho que nesse momento, se se efetiva, né? Porque aquele negócio é tu, principalmente quando a gente trata de orientação, acho que é um que é um dos pontos muito caros para a gente na Geografia e a gente tem que romper muitas vezes, né? São poucas as pedagogas que conseguem fazer essa transição de não colocar a lógica do norte em cima e o sul para baixo, né? Pouquíssimas, né muito também por busca pessoal, porque, cara, elas não são ensinadas, né? Elas têm lá. É mais ou menos meia boca, as coisas são assim, vão se virando. Tem pedagogas, que são fantásticas e trabalhei com pedagogas. Assim que que são pessoas que aprendi demais com elas e levei muita prática pra minha vida, pra minha prática de sala de aula.

Eu acho que quando a gente consegue unir, eu acho que talvez seja esse um dos ganchos bacanas para tua pesquisa, né? É o conhecimento que elas têm e que é inegável sobre a aquisição de conhecimento com o conhecimento técnico, né? Se a gente consegue fingir essas coisas, acho que é algo fantástico. Coisas que que eu fiz que foram muito bacanas, cara, foi justamente fazer parceria com as pedagogas, né? E lá, no terceiro aninho, no quarto aninho, e fazer uma oficina de orientação, fazer uma oficina de cartografia para que as crianças começam a ter uma percepção um pouco mais crítica e a partir de um ponto de vista já de tentar fazer uma projetividade do corpo, né? Porque embora ali a faixa etária dos 10 anos de idade seja a faixa etária onde as crianças começam a ter essa projetividade, nem todos atingem. Alguns conseguem, digamos que 30% consegue fazer isso brincando, 50% vai conseguir com

o estímulo, né? E aí, o estímulo é visual, estímulo, de enxergar as coisas de tu fazer muito exercício e tem um percentual aí de 15% a 20% por cento que não vão conseguir, ou que vão ter uma dificuldade maior porque ainda embora o estágio cognitivo para o aprendizado seja o ideal, não é para trabalhar com orientação e projetividade, alguns ainda não tem a maturidade cognitiva suficientemente para poder fazer essa transição. Tem gente que na vida inteira não consegue, né, cara?

É? E aí a questão é tudo estímulo, né? Eu acho que a gente entender mais de processo cognitivo, cara, é o grande gancho, não só para a Geografia, mas para as outras ciências, né? O cara da matemática sabe muita matemática, mas o que que a criança naquela faixa etária consegue de fato abstrair? Porque, assim como a Geografia, matemática, abstração é raciocínio lógico, né? Então, eu penso que a gente deveria ter na academia muito mais cadeira de didática, eu acho que a neurociência é um grande gancho, pra ti realmente muito mais, talvez do que a própria didática entender de como que funciona a química cerebral nos estágios cognitivos diferentes.

E aí a gente consegui fazer um ensino com uma eficiência maior, né? Porque na verdade é isso, né? O que que a gente quer? A gente quer que nosso aluno tenha um domínio, o mais eficiente possível, porque a gente mira lá no final da vida estudantil dele. O cara passa no vestibular, aqui não é fácil, né? E fora isso é, é para a vida, né, cara, aí vem às vezes aquela criança “tá profe, para que que eu vou usar esse negócio na minha vida?” Digo, amigo, né? Quando, a coisa mais importante, tu vai fazer na tua vida, tem a ver com a Geografia. “É isso tudo assim, como assim profe?” Quanto tu crescer, tu for crescendo, ter a tua independência financeira, independência do pai, da mãe, que que tu vai fazer? “Ah profe, eu vou morar sozinho!” Tá aí o que que a Geografia tem a ver com isso? Orientação solar do imóvel que vai morar, vai ditar ter saúde e não ter saúde. Ter uma renite pro resto da vida ou não, né? Conviver com o mofo com gasto de energia elétrica em função de luminosidade. Então esses detalhes, Diego que eu penso aqui, quando tu faz a criança enxergar, torna mais significativo, né?

Quando a gente sai da academia, tu quer passar o conteúdo, não é? Tu quer passar o conteúdo? E a gente realmente sai acreditando que aquilo ali talvez seja a melhor forma. Só que não é. E o grande gancho do negócio é justamente conseguir armar esses gatilhos, né? De onde que eles vão conseguir jogar cada conteúdo daquele que tu tá tentando fazer com que eles compreendam, na vida deles, né? Eu

acho que é quando a gente consegue fazer isso, seja pelo envolvimento da emoção, por uma brincadeira, pensando numa viagem ou sei lá, tem tanta forma de conseguir atingir, né?

Cada criança é um universo, né? Eu acho que esse é o fantástico de trabalhar com criança pequena. Muitas e muitas, e muitas vezes eles me fizeram perguntas, cabulosíssimas cara, ó de coisas que tu tem na tua cabeça, como tão simples e tão assim, não? Isso aqui é pão, pão, queijo, queijo. Mas de repente vem uma percepção, com um ponto de vista diferente, de um olhar que tu nunca deu sobre aquele mesmo objeto. E meu, aquele negócio que a cabeça do cara, tipo, pá. E eu incansáveis vezes, eu falei, o profe nunca pensou sobre isso. Vamos pensar junto, não é? Vamos tentar buscar junto. E aí, cara, é, é fantástico, né? Porque nessa faixa etária de quinto ano, principalmente, não que nas outras não haja, mas principalmente, tu vê o brilho no olho da criança, quando ele entende cara que caia, fichinha assim. Eles fazem tipo, “profe então isso aqui é isso?”, Cara, aí deu aquela sinapse, aqueles neurônios conectaram de um jeito que não desgruda mais. E aí, acho que é golaço.

Quando eu fui aluno, cara, eu sou eu do século passado, né? Um pouco, talvez bem mais velho que tu, e até eu sou de 79, né? Eu comecei a minha vida escolar no final da ditadura militar, né, cara, por mais que não houvesse mais ditadura militar, o modus operandis da escola ainda era aquela escola no padrão caixinha né mesmo, né? Não que hoje não seja ainda hoje, a escola tem muito, muito, muito dessa é bagagem histórica, mas em Geografia, não tem tanta memória. A primeira vez que eu lembro que eu realmente gostei de algo assim que me chamou atenção, justamente com a vivência prática, eu estava no quinto ano, eu tinha uma professora de ciências, que pediu para fazer um trabalho, não é? E aí ela sorteou temáticas de trabalho a um lá ia fazer sobre a coleta seletiva outro ia fazer sobre isso, não sei o que, e tal, e eu lembro que o meu tema era é tempo de duração de resíduos, né? Quanto que cada resíduo dura na natureza e faz com que isso contamine ou não, né?

Eu peguei aquele tema e olhei, lixo, que merda, né, cara, tipo assim, putz, né? E tá, né? Aí fui na biblioteca da escola, peguei um livro sobre o meio ambiente, eu lembro até hoje da capa do livro assim que me chamou muita atenção. Quando eu comecei a ler e falava sobre os tipos de resíduos diferentes e o tempo que cada resíduo aqueles levava para perecendo natureza. Eu fiquei espantado com avião. O cara como é que uma tampinha de garrafa vai ficar 450 anos da natureza ou mais até, né? Aquilo me impactou de um jeito assim, e foi a primeira vez que eu lembro assim,

pelo menos na minha memória, que eu gostei de fazer um trabalho, que eu apresentei um trabalho para os colegas ali e eu. Eu sempre fui muito tímido. O fato de virar professor é algo que até hoje me espanta, assim como é que eu fui virar professor? Eu era aquele cara que quando chegava na frente para apresentar um trabalho, eu ficava vermelho, verde e amarelo, sei lá. Eu me sentia um calorão subindo na cara, assim, do jeito, né? E a estratégia que eu tinha é cara, eu vou me preparar o máximo que eu puder. Por quanto mais eu consegui é saber sobre o assunto, mais eu me sentia mais seguro, né? E eu lembro que eu começava a falar, assim, eu gaguejava. Eu ficava assim, parecia que iria explodir a cara, que era um pimentão, né? Mas depois a coisa começava a fluir, né? Eu começava a ficar mais calmo e no final, cara tava muito bom seu trabalho, eu falava tava nada, uma merda, né, cara? Mas enfim.

Eu fui me descobrindo, professor assim, né? É no ensino médio, cara, eu tinha uma facilidade com matemática, que era algo diferente assim, e eu lembro que os colegas pediam muita ajuda para te ver. Não tem nada a ver com Geografia. Pediam ajuda, eu ia marcar, como é que tu aprendeu isso? Digo, é cara, assim, assim, assim, né? Eu trabalhava muito com números, né? Trabalhava em estoque como estoquista na época do ensino médio. Já então os números para mim eles eram tranquilos, não tinha que fazer balanço, tinha que fazer controle de mercadoria, controle de estoque, e isso fez eu me dar conta que eu tinha uma facilidade de ajudar os outros a entender algumas questões, mas não me via nesse momento nem de longe sendo professor, né, cara?

Eu sempre tentei fazer muita analogia, eu adoro o ditado popular, né? Aqueles ditados populares que a gente consegue adaptar a, dependendo da situação, na Geografia, porque Geografia abre um leque gigantesco, né? É tipo o céu é o limite, né? E aí eu lembro que eu estava numa turma de quinto ano. Isso deve fazer uns sete anos, seis anos, no mínimo. E aí estava com um aluno lá e a gente estava trabalhando zonas térmicas, né? E aí tá. Estava tentando dar exemplos e tal, mostrando fotos de lugares de latitudes diferentes e tal, né? E aí, tentando construir para eles que a inclinação do raio solar, chega diferente, porque o planeta tem um formato, né? Atípico aí, né, uma circunferência, mas que é um geóide e tal, e que os raios do Sol interagem diferentes de maneira diferente. Eu uso a lógica de um de um projétil para trabalhar com eles. Isso não é. É uma superfície inclinada em alguns locais, o projétil bateria retilineamente interagiria mais em alguns locais, ele bate e reflete, né? Vai desviar a trajetória para trabalhar com as zonas térmicas, e aí um aluno que sempre fazia piada

assim era característico dele fazer uma piada com alguma coisa e profe, profe. O guri, assim, de repente ele profe, profe, ansioso, né? Digo, fala cara, “profe eu encontrei um jeito de não esquecer mais disso”, tipo, sério, cara? Como é que é? “Profe eu lembrei da minha mãe”. Digo, aí vai vir piada, o guri era piadista. Digo, vai lá! “Profe tu mostrando esses negócios, dizendo que lá é mais frio aqui é temperado, que está entre uma temperatura alta e aqui é quente. Eu lembrei da minha mãe fazendo frango assado”, digo, tá aí, vem merda. “É sério, isso é sério mesmo”! Tá cara, fala aí! “Profe quando a minha mãe faz frango assado”, mas tinha que ver a empolgação da criança, assim foi algo muito, muito que veio de dentro, “profe quando a minha mãe faz frango assado, primeiro ela tira da geladeira, profe é a zona fria. Depois ela tempera o frango. E depois ela põe no forno, profe são as zonas térmicas, está aí, cara, frango assado, não é”? E depois disso, cara? Depois disso, eu comecei a brincar com as crianças, com isso, né? E o frango assado acabou que virou prática de sala de aula. Não sei se isso chega em ti. Deve chegar, né, cara?

Eu uso muito a frase, não é? Crio frase, uso frases que já são postas que estão prontas. Isso faz com que tu faça com que o aluno memorize, né? Eu acho que a grande questão, cara, é memorizar de um jeito lúdico, de um jeito diferente para que aquele conhecimento seja disparado rápido como um gatilho, né? Porque na verdade a gente está falando com memória, né? E aí de novo, a gente volta na história, né? Quando a memória ela tá associada a emoção, não é? Ela vem automático em qualquer situação. Que seja semelhante, né?

O que que significa ser professor para crianças? Eu diria pra ti que é algo fantástico, porque, e até me emociona muito isso, cara. Porque assim, ó é como se tu tivesse apresentando o mundo para eles pela primeira vez. É por mais que eles já conheçam muitos assuntos e tenho muita bagagem sociocultural. Alguns mais, outros menos, mas muitas vivências, quando tu mostra principalmente fenômeno natural para eles, cara, é algo que assim, ó tipo “profe, mas isso acontece por causa, não é?” E aí tu vai construindo cara, aí é. É algo fantástico, não é? É aquele lance, né?

Eu sou apaixonado por dar aula, não é? Eu me descobri, professor, me descobri um encantador de crianças e eu me apaixono cada vez que eu vejo o brilho no olho, né? Então, sou apaixonada por brilho no olho. Eu brinco, né, e o Eduardo de História, que é nosso brother tem uma percepção muito semelhante à minha. A gente se encanta cara mais com o retorno das crianças de tu te dá conta que eles conseguiram

capturar aquele conhecimento de uma maneira assim, que eles que tu é notório que vai para a vida.

E cara, eu já tive aluno na faculdade que veio e que que está na faculdade, “profe A, eu lembro daquelas coisas que eu falava quando eu tava lá no sexto, no sétimo ano”, né? E tu vê que aquilo marca de fato, né cara? E esses não estão na faculdade. Eu era recém-formado ainda, então não tinha bagagem que eu tenho hoje olhar que eu tenho hoje ou é aquilo que eu te falei antes? Hoje eu me vejo muito assim, eu sou um professor Geografia, óbvio, mas eu me vejo muito como pedagogo, um pedagogo que consegue transmitir a Geografia, talvez de uma maneira muito mais eficiente do que o Professor A que estava formado há um há um tempo atrás, que era muito mais técnico, mas pouco eficiente, digamos assim, em termos de conseguir o nosso objetivo, que é ensinar, transmitir conhecimento e passar conhecimento, né?

Diferença entre anos iniciais e anos finais. A diferença é brilho no olho, criança até que em torno tem uma vontade de conhecer que é algo que chega até incomodar o cara, né? Porque a participação interação é algo assim. O que às vezes vira um turbilhão, né? Mas próximo porque uma coisa vai disparando uma outra pergunta e vai conectando com toda aquela bagagem de vivência que eles têm, porque eles vivem nesse mundo da conectividade, são bombardeados por informação e muitas vezes eles conectam coisas que são fantásticas. Assim que às vezes a gente nem a gente que tá há tempo na Geografia, faz conexões, profe isso tem a ver com a Geografia? Digo, tem e vamos lá e vamos construir. Vamos tentar. A criança pequena não tem vergonha de perguntar, cara, eu acho que essa é a maior diferença, né? Isso é um eu acho que é o é um dos crimes que a escola faz, né? De tolir a pergunta de não deixar muitas vezes com que as vezes a pergunta ela é séria? Mas ela vem num tom mais bobo, não é? Às vezes, num tom de brincadeira, é, eu acho que é muito do professor conseguir fazer o gancho.

Óbvio. Tem vezes que a gurizada, ela quer só fazer galhofa mesmo, não é? Então é, mas acho que o feeling da gente e quanto mais cancha tu vai tendo, acho que isso vai vem mais ao natural, né? É conseguir fazer que às vezes é uma pergunta que nem é tão boa, né? Mas quando tu pede pra ele reformular autoajuda a criança a mudar um ponto daquela pergunta tu faz com que aquilo vira uma coisa fantástica, muitas vezes, né? E todo mundo fica, às vezes encantado assim, bah o fulaninho que nem participa muito. Daqui a pouco fez um gancho e a aula às vezes ela muda, as vezes a gente vem com um planejamento que tá sem a pão, pão, queijo, queijo. Tá

bonito, olha para aquele planejamento, se faz aqui perto, magnífico o professor. Óbvio, né? Posso chegar na hora e dependendo do questionamento que têm e aquilo que eu te falei, né? Às vezes o questionamento, ele é, por um ponto de vista que por mais que a encher o cara, seja o cara, nunca percebeu por aquele ponto de vista, né?

Cada olhar é um olhar único, não é cada ponto de vista, é o ponto de vista de um ponto, né? Então, às vezes tu olhar para o mesmo objeto por muitas vezes aquele objeto é comum, mas quando olha para aquele objeto por um ponto de vista diferente, tu vai notar que tem coisas diferentes e que podem ser muito exploradas, né? Então, trabalhar com criança pequena, encantador por todo o momento é descoberta nova. Eu digo para as crianças isso categoricamente, né? Apresentação de professor primeiro dia de aula eu aprendo mais com vocês que vocês comigo, não tenho dúvida disso. Porque a cada conteúdo novo eu saio com aprendizado a mais. Eu saio com um olhar diferente que eu vou usar como exemplo, como ponto de partida para o próximo ano para a próxima turma que está vindo em seguida, né? Esse é o legal de dar aula para oito, nove turmas do mesmo ano ao mesmo tempo, né? Tem gente que diz, cara como tu consegue? Cara é maravilhoso. Na primeira turma, a aula é boa na última maravilhosa, porque tu vai fazendo as conexões que eles foram trazendo e vai brincando e vai fazendo o gancho e a coisa vai deslanchando do jeito que é.

Alunos de anos finais, o aluno entra naquela fase da vergonha, né? Por mais que alguns ainda têm uma curiosidade, muitos eles têm vergonha de perguntar, e aí a própria questão do grupo, né? O adolescer ele faz isso, né? Há tá perguntando o que é o nerd, né? Ou às vezes tem um grupinho, né? Ano passado, particularmente, eu tinha uma turma de alunos de sétimo ano, sétimo ano do trabalho, que sabe que é uma gurizada que é meio aqui, né?

Tu vai lá, às vezes, a aula é um monólogo, né? Um pouco interação a gurizada não vai, mas eu tinha uma turma de sétimo ano, ano passado. Que para mim, ela foi atípica, que ela já foi atípica no quinto, ela foi atípica no sexto sétimo, ela era uma turma. Cara, uma turma de sétimo ano de criança perguntadora. Que perguntam, querem saber mais! Querem além, que inclusive, competiam para ver quem tirava as melhores notas. Troço sim, tipo sétimo ano a gurizada tá no outra vibe, né? Já que é dar beijo na boca, já quer fazer outras coisas? Não, cara, aquela gurizada, uma gurizada boa assim, né? Mas eu sei que essa turma é uma turma ímpar, né? Porque, de modo geral, o aluno de anos finais ele já está desmotivado, né? E aí, de novo, né? É, a gente acaba de certa forma fazendo isso, né? Tolindo a pergunta, né? Acho que

talvez o formato que a gente trabalhe, né? O formato da escola como instituição, está vencido, né?

Não sei se se essa lógica de novo, ensino médio talvez não, não seja algo que que possa, talvez até ser adaptado para anos finais. Acho que anos iniciais não, porque ainda não tem uma maturidade, escolha nada, mas para anos finais, cara, talvez seja uma lógica de adaptação até. E o que que a criança tem de pré-disposição? Porque quando a criança tem um interesse numa área cara, ela vai, ela vai, ela vai e não, não tem o que pare né? Não tem o que parece conhecimento essa busca por conhecimento.

Trabalhar com quinto ano, é encantador, porque tu te dá conta exatamente no momento que cai a ficha da criança, né? Quando está construindo a orientação, que é um, é um calcanhar de Aquiles, muitas vezes, né? Hoje eu te digo que eu tenho uma facilidade gigantesca, violenta, até de ensinar a orientação para criança, né? Porque eu consigo fazer com que eles saiam do corpo, se diz, entrem no corpo para pensar a partir da esquerda, direita, frente, sul, norte, esquerda, né? Então é hoje. Pra mim isso é muito tranquilo. Eu consigo ver um no rostinho, literalmente, o brilho no olho quando cai a ficha não é para mim assim. É muito notória, tipo assim “profe, mas é assim que faz?”, sim.

O que que eu faço? Particularmente para orientação, eu peço sempre, cara, que a partir do corpo deles eles memorizem, a partir do corpo, dois pontos da Rosa-dos-ventos. Tipo frente norte, direita leste, que é o mais básico, não é? E a partir disso, do corpo deles, da percepção de corpo, porque é o que a gente está querendo construir. Quando trabalha com orientação, né? É justamente usar o corpo para orientar e descentrar do corpo para perceber de uma maneira diferente. Aí a coisa funciona, né? Já comecei ensinando orientação de formas diversas possíveis e eu acho que ao longo desse tempo, a maneira mais eficiente, para que o aluno se aproprie do conhecimento, é usando o corpo, não tem outra forma e é aquele negócio, né, cara? Exercitar né? Quanto mais exercitar, quanto mais do propõe situações, problemas diferentes, mais o aluno se apropria, né? Porque é o fortalecimento de conexão neural, né? Tu vai estabelecer uma relação de raciocínio lógico, porque Geografia é muito raciocínio lógico, principalmente Geografia física. Então, a partir do momento que consegue estabelecer uma relação simples de raciocínio lógico, tu vai conseguindo complexibilizar isso passo a passo. E aí, gradativamente tu vai indo partindo do corpo, partindo da percepção do espaço, partindo de objetos proximais,

até que tu consiga fazer com que teu aluno consiga pensar a planta do apartamento dele em uma folha de papel pra saber onde o Sol está nascendo, onde é que vai ser o pôr, e quando que ele vai comprar um apartamento na vida dele.

Né? Acho que acho que é isso, cara.

ANEXO B – ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSORA B

Então, meu nome é Professora B. Na minha trajetória histórica até a docência, eu sempre estudei em escola pública, sempre quis ser professora. Então, aquela função de colocar as bonecas para dar aula, tive sempre aquilo. Eu comecei no Colégio Anchieta em 2008. Eu estou até hoje sempre com o segundo ano, fiz vestibular para pedagogia na Faculdade Ritter dos Reis, tenho também habilitação em orientação educacional, anos iniciais de orientação educacional.

Então, de recordação da infância, lembro de gostar muito de ir para a escola também. Lembro de alguns professores até hoje, principalmente ali dos anos iniciais, primeiro ano, segundo ano. A minha infância presente na prática docente, eu acho que é mais esse gosto, assim, por ser uma pessoa organizada, contato com crianças, eu sempre gostei muito de crianças.

Cada ano a gente recebe um grupo de alunos e me vejo assim. A pessoa gostando de estar na aula, organizada, participativa, sempre foi muito participativa também, sala de aula. E de estudantes que marcaram a minha trajetória professoral, também tenho, tenho os que gravam, né, a gente? Então tenho ótimas recordações de alunos que já passaram, assim, por mim, que eram também participativos, que estabeleciam relações entre aquele conteúdo que a gente estava ensinando. Os professores de Geografia, vou te dizer que eu não lembro de nenhum. Olha, fiquei pensando assim do ensino médio. Não lembro mesmo de nenhum. Nem Geografia. Eu lembro mais assim de matemática, português, mas de Geografia, história. Não lembro. Sei se eram só os estudos sociais, de repente.

Para mim, ser professora, eu adoro, eu me sinto realizada, representa então a minha realização profissional. Gosto muito do que eu faço, tem desafios, cada vez mais, né, a gente lida com desafios. As professoras ali pedagogas têm essa parte de sensibilidade, porque tem toda a parte ali da dinâmica, da parte do funcionamento da criança. Acho que isso aí desperta uma maior sensibilidade também. Essa parte da pedagogia, que é diferente das outras licenciaturas. Então todo o mecanismo de como a criança aprende, o que desperta, a motivação nela.

A gente começa sempre assim com a localização e escala, onde é que está o aluno no segundo ano. Então, aquela parte assim de lugar. Ele está na escola. Como essa escola? E a gente faz todo um trabalho sobre o histórico do Colégio Anchieta desde que começou. toda a tradição do colégio. Então ele está no colégio. Esse

colégio está localizado aonde? Numa rua. Aí a gente começa o trabalho com ruas, bairros. Do bairro já vai para a cidade que ele está localizado. Então essa parte de localização a gente inicia no segundo ano. O bairro vai para o estado. Então essa parte de inclusão territorial começa ali no primeiro trimestre de localização. ele sabia que ele está ali no colégio Anchieta, que faz parte de uma rua, que está num bairro, até chegar no macro. Sim. Você vai situando ele. Isso, é bem a parte localização. Depois a gente parte para a linguagem cartográfica, aí nós trabalhamos muito com orientação, também lateralidade, direito, esquerdo, que está na frente, junto ali com a matemática, a gente sempre tenta ter um ensino interdisciplinar.

Então o que dá para relacionar ali as ciências humanas com outras disciplinas, a gente relaciona. Por exemplo, essa parte ali da lateralidade, a gente pega aula de educação física, faz várias atividades corporais com eles, né? Sim. Para ver o que está na frente, o que está na direita, na esquerda. Essa parte de cartografia a gente usa com a matemática também. Então trabalhamos visões obliquas, com aires, frontal, todo tipo de localização, aí junto com a matemática. Depois, deixa eu lembrar, a gente parte para as regiões. Aí trabalha região rural, região urbana. Até aqui entra muita parte do conceito. de informação e geografia, todo ano a gente ainda fica na dúvida, será que ainda falamos em região? Porque já teve uma época que era área urbana, área rural, zona urbana, zona rural. Então, às vezes, a gente recorre. É, a gente falava muito ali com o Professor A, quando surgia essa dúvida. Tive uma época que era ambiente também rural, ambiente urbano.

Então é bem importante esse nosso contato com um profissional de geografia para alguns conceitos, que às vezes a gente fica em dúvida mesmo, né? Não é utilizado ali. Sempre nos certificamos com um livro didático ou com algum colega mesmo, mais entendido assim nessa área. Mas aparece sim a dúvida em alguns conceitos. Essa parte das regiões é bem grande de conteúdos, porque a gente fala muito na questão de plantações, que a região rural vive disso, da agricultura, da pecuária, da criação dos animais. Então a gente relaciona muito que a urbana depende da rural, uma depende da outra, na realidade. Então a gente apresenta esses conceitos para eles, eles vivenciam com a primeira saída de campo nas ciências humanas, é lá para a região rural de Porto Alegre, aqui no Lami. E lá então eles têm essa vivência do que é o rural, as diferenças, a gente faz muito depois em sala de aula a comparação do que eles viram, o que tem numa região, o que tem na outra. porque que uma é importante, a outra também faz muita essa relação de

interdependência entre elas. E a partir daí a gente começa depois então o estudo da matéria-prima, que é o que a gente também vê na geografia, que aí faz ali também a retomada da região rural, onde eles, onde toda a matéria-prima vem da região rural, passa por transformações pra chegar ao produto final. também entra nessa área industrialização. Então a gente começa a partir daí, pega lá o morango da região rural, como é que ele chega à geleia na nossa casa? Passou por uma indústria, teve todo um processo. E a partir daí a gente entra no último conteúdo, que é o trabalho humano. Quem precisou fazer todo esse processo, desde a colheita lá na região rural? tal agricultor, trabalhador que acordou cedo, colheu alguém, um motorista, levou de caminhão até a fábrica, lá na fábrica mais pessoas. Então a importância do trabalho humano a gente também vê na área de ciências humanas. Sim, é bastante coisa. É bastante coisa. Isso a gente divide então nesses três trimestres, né? Sim. e sempre tentando relacionar com alguma outra área do conhecimento, a própria região rural. A gente faz uma parceria com as ciências da natureza para eles verem as partes das plantas, que também é um assunto do ano. Então é muito trabalhado assim, em conjunto com professoras de outras áreas. A gente tenta relacionar sempre os conteúdos.

A gente percebe quando o aluno aprendeu mesmo, se estabeleceu relações, é, te digo assim, 90% deles. Quando aparece algo assim mais que a gente vê que não é da realidade deles, algum conteúdo mais difícil, a gente tenta fazer uma adaptação. Mas no geral é bem tranquilo, é bem o que eles estão acostumados e cada vez mais eles bem mais espertos assim e faz parte da realidade deles, tudo eles interagem, a gente tenta adaptar. Pegar a orientação e a cartografia, que tu falou ali. Eu trabalho com eles também no sexto ano. E tipo, são assuntos muito caros, assim, para geografia. São bem tradicionais, assim. E eles ficam com uma certa dificuldade, assim, em relação a isso. Mas tudo é uma questão de tempo, de vivência, de faixa etária, né? Como é que eles estão entendendo isso. Mas é bom ouvir e falar dessa forma. Até esse da inclusão territorial, eles fazem todo um trabalho com folhas coloridas, a gente cria legendas da onde eles estão, o que que dali parte, aquela questão do colégio Anchieta, que está numa rua, essa rua fica dentro de um bairro, o bairro faz parte de uma cidade. Então a gente sempre recorre a muitos estímulos ou visuais, ou põe uma música para eles ouvirem que fala sobre isso.

Então eu vejo assim um entendimento bem importante deles nessa área. Não vejo assim dificuldades no momento de avaliação que nós avaliamos, dentro de um

bloco de conteúdos, todas essas habilidades e competências, se eles relacionaram. E ali nós temos assim um grande índice bem positivo de retorno deles. E eles gostam então, gostam trabalhar esses assuntos.

Os pequenos precisam muito ainda do concreto, vivenciar e ir lá ver a região rural. Por exemplo, agora nós fizemos essa diferença da rural e da urbana. Começando pela urbana, nós levamos eles na passarela da Anchieta e da Unisinos. Então lá de cima eles veem a movimentação de carros, o asfalto, os prédios, para depois fazer a comparação quando estiverem lá na região rural. As ciências humanas entram em dois períodos semanais. É por isso que no início da fala eu te falei a questão da estratégia que a pedagogia utiliza para ensinar esses conceitos é um pouco diferente, assim, da nossa realidade de fundamental dois e de Ensino Médio. E até para quebrar aquela lógica, assim, de que o aluno, ele vem, o estudante, ele vem uma base, mas essa base ainda é faltante.

Eu acho que ali é a base do nosso futuro, eu acho que ali a gente precisa dar todo o amor, toda a sensibilidade de saber o que ela está querendo, reconhecer essa realidade de onde que ela está vindo. E é muito bom trabalhar com criança, eu adoro, porque elas. São transparentes, dizem o que está bom, o que não está bom. Sim. Então, eu gosto muito. Eu acho que todo o planejamento do professor tem que levar em questão essa realidade da criança, essa sensibilidade para sentir a própria turma, o dia que eles estão produzindo, o dia que você vai mudar todo o seu planejamento. Então eu acho muito dinâmico trabalhar com crianças.

Nunca tinha me passado assim pela cabeça alguma diferença, né? Acho que é mais o domínio que vocês têm mais desses conceitos, até por causa do que vocês estudaram, né? Da formação, né? É, da formação. Não tinha essa preparação para o que a gente tem hoje em sala de aula, mas aí buscando essa educação continuada, cursos, para entender mais esse aluno de hoje que nós temos em sala de aula, aí a gente consegue também, né? Mas a parte da pedagogia, nós tivemos mesmo um pouco da matemática, um pouco da geografia, mas levando em consideração o desenvolvimento da criança, relacionando com essas áreas. Acho que por isso que vem mais um pouco esse tabu de quem ensina tudo e não ensina nada. É, isso é um baita tabu, a gente precisa romper com isso.

Essa região rural de Porto Alegre que está cada vez menor, não sei se é isso que tu perguntou, mas que a gente não está vendo tanta diferença para a urbana. Até tem um exemplo que antes nós fazíamos um passeio até o santuário Mãe de Deus,

que fica lá em cima do morro, e lá eles enxergavam bem a diferença, onde é que estava urbano, onde é que estava o rural. Esse passeio a gente não faz mais porque a gente não consegue mais visualizar. Então toda aquela parte grande rural tem um condomínio agora, o asfalto. Então a gente já não mostra mais porque eles não reconhecem. Mas lá eu estou vendo prédios também, olha o movimento de carro. Então lá a gente não consegue mais visualizar. Então a gente já mudou indo somente naquelas propriedades de plantações. Lá eles têm uma noção maior do que o que é o rural. Mas assim está cada vez menor a região rural dentro da nossa cidade. É, mas agora para o extremo sul. Muito, extremo sul. Sim, extremo sul, e já assim muito asfalto para aquele lado também. Sim. Mais construções, lojas que antes a gente não via também, já tem bastante lojas. Então, de repente isso a gente vai ter que começar daqui um pouco a abordar de outro jeito, né? Mas todo o resto eu acho bem importante, principalmente essa parte assim de localização, de cartografia. Sim. Acho bem importante porque faz parte do dia a dia deles, né? É, são assuntos bem capciosos.

Eu adoro o segundo ano. É bem a parte ali da consolidação, da alfabetização. É, tem uma discussão também, né, que fala que o ensino das outras áreas, tipo ciência, geografia, né, as áreas, nesse início de formação do estudante, né, primeiro ano, segundo ano e tal, ele concorre muito com o letramento, né, com a alfabetização. E talvez isso seja um dos problemas que a gente enfrenta lá na frente. O tempo de estudo desses conceitos. Isso é aquela no fundamental que a gente discute. A matemática tem cinco períodos, o português tem cinco períodos. E a gente acaba tendo problemas assim. Mas acho que você deve concordar com isso, não sei. Sim, bastante tempo, principalmente agora depois da pandemia. Muitas crianças chegando no segundo ano sem estarem alfabetizadas. Então isso é o que a gente primeiro corre atrás para dar conta. E realmente a parte de ciências humanas, ciências da natureza, até ali educação artística, a gente vai deixando por último, né? O nosso planejamento de professoras é sempre assim. Sim, alfabetização. É bem importante, obviamente, né? mas são elementos de discussão, assim, para a gente poder evoluir. Isso, é o que a gente tenta fazer, né? Então, a gente vai trabalhar um texto, vamos fazer um texto informativo na área de ciências humanas. Cria ali, então, sobre bairros. Vai então já introduzindo ciências humanas junto com algo do português. Sim. ganhando tempo e já introduzindo algum assunto de outra área que não seja português. E a matemática, que são os carros-chefe.

Esse ano nós estamos com 10 turmas. É, no máximo 28, a menor turma tem 18, uma turma da manhã tem 18 e de tarde é 25, 28, por aí. As trocas, abre o planejamento. ver o que vai ser trabalhado. A gente cria as estratégias ali com os momentos. Muitos questionamentos a gente coloca nas estratégias para explorar com os alunos. Até porque sempre tem muitas professoras novas, né, cada ano. Então as estratégias a gente coloca assim muito explicativas. Como colocar os alunos, né, introduzir determinado assunto, sempre através de questionamentos.

ANEXO C – ENTREVISTA NARRATIVA: PROFESSORA C

Bom, então, assim, eu tenho mãe professora, tia professora na família, então já tenho uma certa influência, né, já venho desde criança também com essa vontade. Resisti um pouco também até pela função da profissão ser desvalorizada, né, então, quando tive a oportunidade de começar conhecer as profissões, eu tentei ver alguma outra profissão que me adequasse, mas era sempre o que, assim, era o que eu sabia fazer, na verdade, o que eu nasci para fazer, né, então, foi o que eu consegui fugir disso, né, então fiz o vestibular, passei, fiz um ano de cursinho, na verdade, para também tentar procurar outras coisas, mas no fim, era o que eu sonhava fazer, mas eu resisti um pouco, né, então fiz o vestibular, passei na UFRGS e me apaixonei mais ainda, né, na faculdade e, na verdade, eu sempre fui muito apaixonada pelas crianças pequenas, então sempre fui muito pela educação infantil, né, sempre tive um afeto muito grande pelas crianças pequenas, sempre fui muito mãezona, assim, sempre tive esse instinto, por mais que eu não tenha filhos, eu sempre tive esse instinto muito mãezona, assim, até com os amigos e tal, então eu fui muito mais para o caminho da educação infantil até os meus estágios na faculdade, né, fiz todos os estágios para a educação infantil, ali a gente tinha a opção de fazer até os 5, 6 anos, se eu não precisava, eu ia mais, então eu fiz ali o último estágio, que foi nos 5, 6 anos, então eu fiquei sempre ali nessa idade, né, sempre nessa idade, sempre fazendo estágio durante a faculdade também e fiz sempre com os pequeninos, né, eu fui fazendo estágio com 2, 3 anos, meu primeiro estágio, né, essas coisas que tu vai mudando.

Bom, então daí eu fiz o estágio, eu fiz o meu primeiro estágio com criança de 2, 3 anos, me apaixonei muito também, eu amava muito ser estagiária, porque eu aprendi muito, assim, eu nunca fui uma pessoa boa com coisas manuais também, assim, isso me ajudou muito, e era uma coisa que eu sofria muito, porque eu achava que o professor tinha que ter esse dom manual, assim, né, e a minha letra nunca foi bonita, né, eu sofri, inclusive, preconceito numa das escolas que eu trabalhei, uma avó me xingou muito uma vez, porque a minha letra era muito feia, mas no caso ela era elegível, só que no caso eu tava mandando um bilhete pra fazer uma reclamação pro neto dela, né, pedindo ajuda pra família, então foi uma coisa assim que eu sofri bastante e esses estágios me ajudaram muito, assim, né, então a gente... ainda não sou maravilhosamente boa, né, com coisas manuais, mas a gente se vira, mas assim, a minha paixão por essa profissão não tem igual, assim, nesse sentido, né, nada me

deixa me abalar, assim, nada deixa eu desistir, assim, né. Então, eu fui fazendo esse estágio, daí depois eu fiz estágio, daí fiz o remunerado já, tá, na faculdade, aí eu fiz um outro estágio com 5 e 6 anos, as crianças tinham 5 e 6 anos, já era tipo nível C aquele colégio, e aí eu me formei e fiz o meu primeiro emprego, que foi em 2014 ali, eu trabalhei numa escolinha pequena, numa turma que era turma integral, e era crianças de 2 e 3 anos também, eu trabalhava co-docência, na verdade, era eu e uma outra professora, como era o turno, os dois turnos, né, era bem puxado, assim, então a gente passava o dia inteiro com a mesma turma, tinha almoço, janta, tudo, né, tinha horário de sono, era bem puxado, assim, o horário. E à noite eu fazia uma pós-graduação na PUCRS, de Psicopedagogia.

Então, esse meu ano todo foi assim, né, meu primeiro ano de pós-graduação, né? E aí, quando eu acabei, eu saí para viajar por dois meses, e voltei e consegui um emprego numa outra escola, que se chama Centro Integrado de Desenvolvimento, e fiquei por oito anos lá. Primeiro, eu fiquei por seis anos, ia fazer infantil lá também, com 2 e 3 anos, aliás, na verdade, sim, eu fiquei no turno inverso deles, então eu ficava de manhã e lá misturava com as crianças, então a gente tinha de um ano até três, quatro, às vezes cinco, assim, então eu meio que pegava uma turma muito diversa. Então, eu tive que me adaptar muito, né, foi uma coisa que mexeu muito com a minha rotina, ela era uma pessoa muito de regras, assim, e eu tive que mexer muito com a minha estrutura, assim, de professora, né, e eu lidava de tudo ao mesmo tempo, porque eu estava trocando uma fralda ao mesmo tempo, e com uma criança de cinco anos, que já estava quase lendo e escrevendo, né. Então, eu tinha de tudo um pouco, né. E aí, fiquei seis anos com essa idade, e aí me fizeram uma proposta de ir para o primeiro ano lá também, e ao mesmo tempo, eu trabalhava lá, à tarde, num turno inverso de crianças de primeiro e segundo turno. Ai, não sei exatamente quantos anos eu fiquei, tá, mas acho que foi uns dois, três anos, com crianças de primeiro e segundo ano, com aula de arte, uma vez por semana, e depois desses dois ou três anos, eu fiquei com o turno inverso das crianças de terceiro, quarto e quinto ano, fazendo aulas diversas, todos os dias da semana, que eu fazia, tipo, teatro, culinária, cada semana a gente criava coisas diferentes, tudo à tarde. Até então, que eu resolvi, que estava muito cansativo, ficar na mesma escola, daí encontrei meu amigo no Anchieta, e vim pra cá, esse é o meu sexto ano no Anchieta. Eu tô há cinco anos, é, tô vivenciando o sexto ano, faz cinco anos que eu tô aqui, mas agora tô no sexto ano.

É, e aí eu tô, e aqui eu entrei direto, entrei pra Educação Infantil, fiz uma seleção pra Educação Infantil, quando eu cheguei aqui no primeiro dia pra trabalhar, isso eu continuava lá na outra escola de manhã, tá, e daí, nisso eu tava, eu acho que eu já tava no primeiro ano lá, e aí, não, eu tava na Educação Infantil ainda, eu tava no meu último ano de Educação Infantil, e aí eu entrei aqui, e no dia que eu cheguei pra trabalhar, a escola disse que o padre resolveu fechar as turmas, e que eu não tinha mais turma. E aí, pra eles não nos mandarem embora, já que eles tinham nos dado a vaga, né, eles me botaram de substituta aqui no Instituto Fundamental de primeiro e terceiro ano, só que eu, né, me desestruturei muito, foi muito difícil, assim, e até as mulheres achavam que no outro dia eu ia embora, e voltei, e assim foi a melhor experiência que eu já tive na vida, porque no fim eu fiquei de substituta de todos os anos, fiquei de primeiro a quinto quase, e eu nunca aprendi tanto na minha vida como eu aprendi como substituta, porque eu entrava nas salas e às vezes assistia às aulas dos profes, quando a gente tinha substituição, né, e aí no meu outro ano eu já entrei como professora de primeiro ano, no meu segundo ano de Anchieta, até agora eu tô aqui ainda como professora, e eu fiquei dois anos lá na outra escola de primeiro ano, e ano passado, em agosto, eu me demiti, porque tava muito puxado as duas escolas, eu não tava mais tendo, né, tempo livre, assim.

Pois então, e assim, eu não tive trabalho no final de semana, né, com a legião e tal, eu não tinha mais nada, eu tava num burnout total, assim, indo em psicólogo e tudo mais, e aí eu resolvi ficar só com enxergue, então agora esse ano eu tô só com o Anchieta, tô fazendo umas coisas de manhã, tô no projeto de manhã de alfabetização, aqui ajudando as crianças seguindo o ano, e estamos aí agora, com essa alfabetização maravilhosa que eu amo.

A minha infância foi no Anchieta, porque eu sou ex-estudante do colégio, eu estudei desde os quatro anos que eu fui no colégio, porque na época não tinha o... Como é que eles chamam aqui? Infantil A. Então, eu tenho uma recordação maravilhosa de uma escola grande, de uma sala com muitos recursos, muitos espaços, assim, de brincadeiras, muitos espaços, acho que, assim, até na escola mesmo, né, de pátio, sala de informática, salas de aula, todas, assim, como é que eu posso dizer, ai, meu Deus, muitos espaços escolares, acho que essa é a frase, né?

Eu, assim, eu era muito sapeca quando eu era criança, então, assim, eu era uma criança que me escondia no pátio, porque não voltava do recreio, então a professora tinha que me procurar, né? Então, assim, eu me vejo. Eu sou uma criança

dando aula, assim, acho que às vezes, sabe? Eu sou muito feliz por dar aula, porque eu sou muito criança com as crianças, assim, né? Então, eu acho que a gente tem que ser um pouco criança pra poder dar aula pra criança, né? A gente se diverte muito. Eu acho que a gente tem que brincar, a gente tem que se divertir, né? Então, eu vejo que seria muito feliz dando aula para a “C”, professora, atualmente, né?

Eu tenho lembranças. Eu lembro assim, desse período que eu dou aula aqui, no primeiro quarto ano, o que mais me gravou assim foi ali, em Rosa dos Ventos, o quarto ano, a gente indo para o pátio, vendo a noção de direita e esquerda, aquela coisa assim, que a gente ia para lá, olhar os lados, ia para a direita e esquerda e depois Rosa dos Ventos, que a gente ia vendo o sol, a direção do sol. E eu lembro muito assim dos movimentos. Eu tenho flashes de antigas professoras, assim, da gente indo para o sol e daí fazendo esse movimento com os braços, a professora fazendo a gente virar, sabe? Lembro a gente fazendo coisas como movimentos com o corpo, assim, em direção ao sol, mas eu não sei te dizer, assim, exatamente o que que era. Eu lembro principalmente dela, mas eu não me lembro do nome dela. Eu lembro que era uma mulher, mas eu não me lembro dela. Não lembro o nome dela, não lembro aquele.

As crianças que eu ensino, eles são extremamente sensíveis, né? São crianças que vêm muito imaturas, eles são muito, precisam muito pelo afeto, principalmente, né, assim, muito pela parte do incentivo positivo, assim, né? A gente cuidar muito, assim, do jeito que explica as coisas, né? Acho que muito pelo lúdico também, né, a forma mais lúdica de ensinar. Eu acho que isso a gente pega muito eles, assim, da forma do brincar, assim, de levar as coisas mais por esse jeito, assim. Porque, assim, aqui nos anos iniciais, a gente trabalha basicamente. É que, assim, ali a gente trabalha mapas, né? Acho que basicamente aqui no geral.

Por exemplo, a gente dava sempre os primeiros anos, porque a gente trabalha muito pouco aqui no primeiro ano, principalmente. A gente começa trabalhando com cartografia, por exemplo, né? E pra eles, assim, a palavra cartografia já praticamente não existe, né? A gente nem usa essa palavra, mas o nosso objetivo é trabalhar cartografia. Se eu lembro, são os mapinhas, a gente começa a trabalhar com os mapas, né? Com direções. Então, assim, pra nós é o básico de básico. Ali é o dentro, fora, sabe? Coisas bem básicas. Aí a gente vai aumentando, né? Entra mapas, pra localizações, né? Cidade, país e tal. Mas eu acho que no Ensino Fundamental II, o que hoje a gente chama, pra vocês lerem, entra muito mais a fundo, né? Nos detalhes,

não sei como é que já entra, e acho que como é que é que eu digo, mas o menino estava estudando em uma aula no quarto ano, porque ele já tava vendo de alguma maneira outras coisas, mas o que eu achei que ele não trabalhava no quarto ano, que era agora eu vou deixar com vocês, desde a altura, né? Era clima, essas coisas, assim, eu acho que eu já não me lembrava que ele tinha trabalhado no quarto ano, ele estava trabalhando, porque eu tenho aluno particular e eu estava trabalhando com ele, eu achei que é mais, mas tem uma diferença muito grande, porque eu acho que a gente trabalha muito pouco nos anos iniciais, assim, eu acho que é muito um pouco por cima, assim, sabe? Não vai muito a fundo.

Na minha formação, eu tive uma cadeira de geografia, na minha formação, a primeira, e pensei, tipo, aprendi nada de geografia, foi nada, praticamente. Totalmente no letramento, totalmente, porque, assim, eu tive uma cadeira, inclusive, porque ela era de escolha e geografia, e ela era dividida, então, eu tinha, tipo assim, de quinze em quinze dias eu tinha geografia. Então, a gente não estudava quase nada, porque eu deveria ser colégio pra ensinar para crianças a geografia, se eu não tenho nem quase a base do que que é a geografia, sabe? Claro, eu estudei no colégio, mas eu preciso de mais elementos, eu preciso saber como ensinar a geografia para crianças, né? Então, isso depende um pouco da gente, de estudar. Então, tudo que a gente dá de aula, a gente tem que estudar de novo pra dar essas aulas, né? A gente tem que pesquisar, a gente tem que ir atrás pra saber como dar essa aula.

Depende de cada criança também, eu acho que vai muito de cada turma também, eu acho que não posso te dizer exatamente, sabe, se deu algum conteúdo que eu acho, ah, essa foi, sabe? Porque eu acho que depende de cada turma. Eu vou te dizer que a gente tentou incrementar mais, fazer uma coisa mais legal, de fazer mapas que eles tinham que seguir com flechas, de caminhar, e a gente fez de acordo com os caminhos que tinham aqui e foi muito difícil pra eles. Então, assim, pra nós foi meio frustrante, assim, sabe? Tipo, ah, não, foi muito além, assim, pra crianças pequenas. Tem algumas turmas que às vezes pegam mais, algumas que pegam menos, sabe? Tem crianças que estão mais ligadas. Então, isso vai muito também no âmbito que a gente está. A gente tem crianças que agora estão mais imaturas. Então, assim, vai depender muito, né? Então, eu acho que tem coisas mais fáceis, claro, tipo, dar um método dentro e fora, do lado e do meio, né? São coisas que pra nós é muito mais fácil de dar, e pra eles é muito mais fácil de assimilar. Mas, tem um termo que a gente esqueceu, que é muito frustrante de dar, assim. E, realmente, a

gente acha que vai dar, e até a gente sabe dar. E, assim, esse doutor de cartografia e de direções, assim, a gente se embaralhou. Foi mais difícil. E a gente achava que era uma coisa superlegal, assim.

Acho que é isso.

ANEXO D – TERMO DE ACEITE PARA A PRÁTICA DE PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL



Instituto de Geociências

Programa de Pós-Graduação em Geografia

Porto Alegre, 14, de FEVEREIRO de 2023.

Senhor Diretor.

Ao cumprimentá-lo, venho por meio desta, solicitar permissão a essa direção e respectivo corpo docente, para efetuar entrevistas narrativas e observações das atividades docentes no Ensino Fundamental I, como prática de pesquisa de campo para pesquisa em nível de mestrado na linha de ensino de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O tema escolhido se justifica pela importância, tendo em vista que as crianças geografam as suas trajetórias. Pensar na/para as infâncias, requer um olhar ressignificado, rompendo com a perspectiva adultocêntrica em relação as crianças. É necessário que haja um direito existencial para as infâncias, reconhecendo-as como produtoras do Espaço geográfico, da dinâmica espacial e das suas vivências. Dessa forma, a Geografia das infâncias, autoforma-nos haja vista a real necessidade de olharmos para as crianças e ressignificarmos a nossa práxis pedagógica, considerando o papel formador que desempenhamos em relação a formação e ao bem estar das crianças. Ainda é possível provermos um lugar para as infâncias, rompendo com a categorização social.

O trabalho está sendo realizado pelo mestrando Diego Neves Sampaio com a supervisão e orientação da professora Doutora Liz Cristiane Dias.

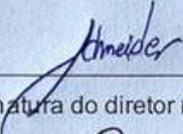
Para alcançar os objetivos do estudo será realizada uma entrevista narrativa, gravada em áudio, na qual o entrevistado irá responder alguns questionamentos, orientados através de um roteiro pré-estabelecido, cujo esse é norteado por dimensões que o provocam a rememorar a sua história. Dessa

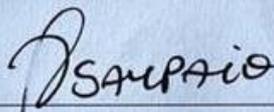
forma, saber ouvir, define a melhor forma de captar o que é a vida transmitida, pois a entrevista narrativa, possibilita o retomar da trajetória histórica pessoal.

Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes reservados. Sobre as imagens, serão preservados detalhes que possam identificar o sujeito, caso necessário. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 196/96).

Na certeza de poder contar com o apoio dessa Instituição e de sua comunidade, antecipadamente agradeço.

Dário Schneider
Diretor Acadêmico
Colégio Anchieta


Assinatura do diretor responsável pela instituição



Assinatura do pesquisador

Email: diego.sampaio@acad.pucrs.br

Telefones: 51991184535

**ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
ENTREVISTA NARRATIVA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Sujeito de pesquisa > 18 anos)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: Geografia das infâncias: um campo de estudos da/na (re)significação professoral, que tem como objetivo principal avaliar como o campo das infâncias permeia o fazer pedagógico dos professores de Geografia no Ensino Fundamental.

O tema escolhido se justifica pela importância, pois as crianças geografam as suas trajetórias. Dessa forma, saber ouvir, define a melhor forma de captar o que é a vida transmitida, pois está atrelada ao discernir o contexto e a realidade do indivíduo. Pensar na/para as infâncias, requer um olhar ressignificado, no qual os adultos não sejam os influenciadores das ações das crianças, em única estância. É necessário que haja um direito existencial para as infâncias, reconhecendo-as como produtoras das cidades, do mercado de trabalho, e da dinâmica espacial. Dessa forma, a Geografia das infâncias, nos autoforma tendo em vista a real necessidade de olharmos para as crianças e ressignificarmos nossas ações pedagógicas, tendo em vista o papel formador que desempenhamos em relação a formação e ao bem-estar das crianças. Ainda é possível provermos um lugar para as infâncias, rompendo com a categorização social, cujo qual ainda estão definidas por características específicas.

O trabalho está sendo realizado pelo mestrando Diego Neves Sampaio com a supervisão e orientação da professora Doutora Liz Cristiane Dias.

Para alcançar os objetivos do estudo será realizada uma entrevista/conversa individual, gravada em áudio, na qual você irá responder a algumas perguntas pré-

estabelecidas. Também serão produzidas imagens através de filmagens e fotografias. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes reservados. Sobre as imagens, serão preservados detalhes que possam identificar o sujeito.

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 196/96).

EU, _____, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.
- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.
- Da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.
- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com o pesquisador: Diego Neves Sampaio. Contato telefônico: 51991184535. Residente na rua São Vicente de Paula, 44, Bom Jesus, Porto Alegre/RS.
- Também que, se houverem dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que será desenvolvida a pesquisa, pelo telefone (51) 3308-6347, endereçado na avenida Bento Gonçalves, 9500 - Prédio 43.113 - Sala 203, CEP: 91.509-900 - Bairro Agronomia - Porto Alegre/ RS

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com a pesquisadora.

Porto Alegre, 28 de fevereiro de 2023.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador