

signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

QUANDO A GEOGRAFIA NÃO É O QUE PARECE: ESPACIALIDADES INVISIBILIZADAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

WHEN GEOGRAPHY IS NOT WHAT IT LOOKS LIKE:
SPACIALITIES INVISIBILIZED IN THE LITERACY CYCLE

CUANDO LA GEOGRAFÍA NO ES LO QUE PARECE:
ESPACIALIDADES INVISIBILIZADAS EN EL CICLO DE LA ALFABETIZACIÓN

Ligia Beatriz Goulart
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil
ligiabeatrizgoulart@gmail.com

Lilian Barcella Agliardi
Secretaria Municipal de Educação de Capivari do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil
lilian.barcella.agliardi@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa a prática das professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de Capivari do Sul- RS. A problematização da pesquisa surgiu ao observar os planos de trabalho das professoras dos Anos Iniciais, fato que nos fez refletir sobre a situação da Geografia, pois os registros evidenciaram discrepância na distribuição dos componentes curriculares. Então, investigamos o que acontecia no ciclo de alfabetização, em relação ao movimento que demarcava tal situação, tanto intra quanto extramuros escolares. Buscamos analisar a prática das professoras alfabetizadoras e sua relação com o ensino de Geografia, partindo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Os conceitos e autores que nos ajudam a construir esse estudo são: a invisibilidade da Geografia no ciclo de alfabetização (AGLIARDI, 2019); educação maior (GALLO, 2002), pedagogia de projetos (GOULART, 2011); Geografias menores (OLIVEIRA JR, 2014). A bricolagem foi a metodologia de pesquisa usada, por ser uma proposta flexível e aberta, possibilitando articular diferentes procedimentos no decorrer da investigação. Como resultados, a pesquisa destaca a necessidade da Geografia buscar sua centralidade em algumas propostas pedagógicas, para que as categorias de análise sejam privilegiadas e os estudantes dos Anos Iniciais possam construir as suas espacialidades.

Palavras-chave: invisibilidades da Geografia, alfabetização, educação menor, espacialidade.

Abstract: This article analyzes the practice of literacy teachers at a school in the municipal network of Capivari do Sul-RS. The research problem arose after observing the work plans of elementary school teachers, which made us reflect on the place of Geography since the records showed discrepancy in the distribution of the curricular components. We thus investigated what happens in the literacy cycle, considering the movement that demarcated this situation, both inside and outside school. We seek to analyze the practice of literacy teachers and their relationship with the teaching of Geography, the National Pact for Literacy at the Right Age – PNAIC. The concepts and authors that help us build this study are: the invisibility of Geography in the literacy cycle (AGLIARDI, 2019); major education (GALLO, 2002), project pedagogy (GOULART, 2011); smaller geographies (OLIVEIRA JR, 2014). The chosen research method was bricolage, since it is a flexible and open proposal that allows different procedures to be used during the investigation. This study highlights the need for Geography to seek its centrality in some pedagogical proposals, so that its categories of analysis are privileged and students in the early years can build their spatialities.

Keywords: invisibilities of Geography, literacy, minor education, spatiality.

Resumen: Este artículo analiza la práctica de profesoras alfabetizadoras en una escuela de la red municipal de Capivari do Sul (RS, Brasil). La problematización de la investigación partió de la observación de los planes de trabajo de maestras de los años iniciales, lo cual permitió reflexionar sobre la situación de la Geografía, específicamente la discrepancia que presentaban los registros en la distribución de los componentes curriculares. Para ello, se analiza lo sucedido en el ciclo de la alfabetización, en relación al movimiento que marcó esta situación, tanto dentro como fuera de la escuela. Buscamos analizar la práctica de los alfabetizadores y su relación con la enseñanza de la Geografía, con base en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta –PNAIC–. Los conceptos y autores utilizados para realizar este estudio fueron: la invisibilidad de la Geografía en el ciclo de la alfabetización (AGLIARDI, 2019); la educación mayor (GALLO, 2002), la pedagogía de proyectos (GOULART, 2011) y las geografías más pequeñas (OLIVEIRA JR, 2014). Se utilizó el bricolaje como la metodología de investigación debido a su propuesta flexible y abierta, que permite articular los diferentes procedimientos durante la investigación. Los resultados apuntan a la necesidad de que la Geografía busque centrarse en algunas propuestas pedagógicas, para que las categorías de análisis sean privilegiadas y los estudiantes de los primeros años puedan construir sus espacialidades.

Palabras-clave: invisibilidades de la Geografía, alfabetización, educación menor, espacialidad.

Uma aproximação com o tema

Fue allí donde nació, rodeado de personas, de geografías y de historias. En ese paisaje, él fue creciendo, tocando el mundo y siendo tocado por el mundo, sintiendo sus aromas, olores, sabores, sus alegrías, pero también sus tristezas. [...]

[...] El tiempo pasó, y el niño fue creciendo, tuvo que ir a la escuela, una casa que siempre supo que existía, sobre la cual se escuchaba decir que también se guardaban libros y juegos. Él sabía que el mundo podía ser hojeado y ahora que iba a la escuela se preguntaba con curiosidad: ¿qué otros movimientos podría hacer? Pero algo extraño sucedió: ¿dónde estaban los lugares, los paisajes, el mundo que a él tanto le gustaba?, ¿dónde estaba el mundo que podía ser hojeado y que giraba sobre sí mismo? No entendía, veía solo palabras, números, pero ¿dónde estaban las otras cosas? Aprendió a escribir las montañas, los ríos, las calles, pero ¿dónde estaban los ríos, dónde estaban las calles, los barrios, los lugares que eran parte de él? Con sorpresa escuchó decir que había borrado el mundo de la escuela, y con eso el sonido de los pájaros y de las personas iba lentamente desapareciendo. [...]

Adaptación libre del cuento “El niño que perdió su geografía” de Jader Lopes (2015).

Lopes (2015), nos fragmentos do conto “O menino que perdeu a sua Geografia”, reflete sobre a presença das Geografias na vida do garoto, a partir do nascimento. Destaca o seu encantamento pelas coisas do mundo, sua curiosidade em conhecer outros contextos e ampliar suas vivências. É interessante pensar o quanto o mundo encanta as crianças e como, ao longo dos anos da infância, por meio das experiências/vivências com as pessoas, com os lugares e com as paisagens, é possível desenvolver espacialidades. Há evidências do potencial de aprendizagens a partir do espaço vivido, dos cotidianos e das experiências. Assim, o autor alerta para o risco que se corre quando a Geografia das crianças não é considerada, afirmando que “elas podem perder a sua Geografia”.

Cabe assim, examinar a importância de estarmos atentos às questões voltadas ao ensinar e aprender Geografia, desde os primeiros anos escolares. “Todos nós, desde pequenos, vivemos entrelaçados com as coisas do mundo e continuamos permanentemente nessa teia, envolvidos por acontecimentos dos cotidianos de cada um e do mundo” (AGLIARDI, 2019, p. 64). A Geografia do cotidiano, essa que faz parte da vida, que se materializa nas vivências, nas experiências, nos encontros, no estar no mundo, precisa ser experimentada porque permite efetivar as leituras do espaço do entorno. Callai (2005, p. 228) menciona que a aprendizagem geográfica envolve a “leitura do mundo da vida”. Enfatiza ainda, a mesma autora, a relevância de “refletir sobre as possibilidades que o estudo desse cotidiano representa, no processo de alfabetização” (CALLAI, 2005, p. 228). Por isso, aprender Geografia no ciclo de alfabetização implica em associar saberes, articular informações e em descortinar os eventos cotidianos vividos pelas crianças, construindo conhecimentos sobre espacialidades (AGLIARDI, 2019). Nesse sentido, a pesquisa investiga a prática das professoras alfabetizadoras, de uma escola da rede municipal de Capivari do Sul- RS, e sua relação com o ensino de Geografia, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Faz-se importante dizer que enquanto política pública nacional, estabelece como objetivo “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Isto implica em refletir sobre a Geografia no Ciclo de Alfabetização.

A consulta aos planejamentos das professoras permitiu identificarmos a invisibilidade da Geografia no ciclo de alfabetização (AGLIARDI, 2019), daí promovermos reflexões sobre tais registros, com intuito de construir estratégias didático-pedagógicas para fissurar a educação maior (GALLO, 2002), experimentando a potencialidade da pedagogia de projetos (GOULART, 2011) na produção de Geografias menores (OLIVEIRA JR, 2014).

A bricolagem, “momento de total desterritorialização que exige a invenção de outros e novos territórios” (PARAÍSO, 2014, p. 35), foi a metodologia utilizada. Sua flexibilidade e estratégia metodológica aberta possibilita articular diferentes procedimentos, bem como propor constantes mudanças em seu trajeto, especialmente nesse caso, por ser uma “pesquisa com” (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018), isto é, investigar com os estudantes e com as professoras, tendo a pretensão de produzir “Geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014).

A empiria dessa investigação abrange observações de reuniões com professores para reflexão sobre os planejamentos, bem como atividades com estudantes, registradas em um portfólio. Tais estratégias produziram estranhamentos que tinham a intenção de problematizar o contexto da invisibilidade da Geografia no ciclo de alfabetização, a partir da figura 1.

O estranhamento

O estranhamento em relação à participação da Geografia no currículo do ciclo de alfabetização, de uma escola pública se deve a pouca frequência desse componente curricular nos planejamentos das professoras dessa etapa de escolarização. Surgiram então, questionamentos sobre as propostas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, os currículos dessa etapa e as implicações das ações formativas do PNAIC nesse contexto.

Os achados, referentes à participação da Geografia nos planejamentos, ao serem materializados na figura 1, favoreceram o exame dos respectivos dados junto às professoras. O objetivo era compartilhar as informações, entender os registros e produzir reflexões. Tal ação trouxe certo desconforto, mostrando-se provocativa, pois ao serem confrontadas com as informações da figura 1, as professoras perceberam as desigualdades na distribuição dos tempos dedicados aos diferentes componentes curriculares, o que, ainda que fosse percebido, nunca havia sido questionado.

A análise reflexiva dos dados contidos na figura 1 possibilitou uma ampla discussão com o grupo de professoras e foi significativa para mobilizar a investigação sobre a ausência da Geografia nas propostas pedagógicas. Isso impactou porque colocou à mostra as diferenças entre os componentes curriculares.

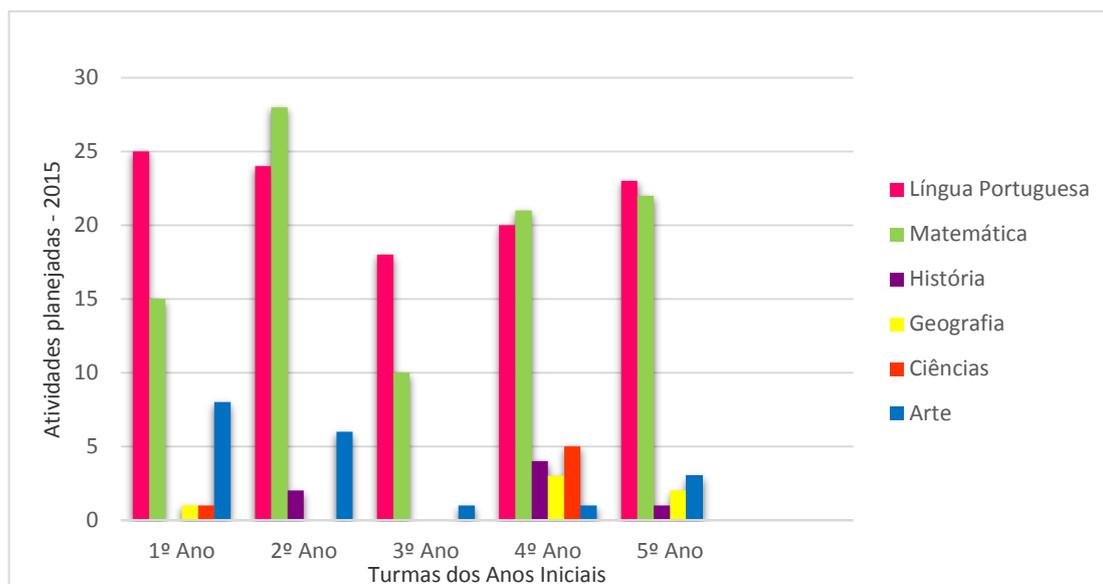


Figura 1¹: Distribuição dos componentes curriculares dos Anos Iniciais, em 2015, em uma escola da rede municipal de Capivari do Sul

Fonte: Relatório da coordenação pedagógica da Escola Municipal de Capivari do Sul.

A figura 1 esclarece sobre os contrastes na distribuição dos componentes curriculares nos Anos Iniciais, destacando a quantidade de vezes em que cada um deles foi contemplado nos planejamentos das turmas do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Capivari do Sul, RS. Percebemos a hierarquização dos componentes curriculares e o protagonismo da Língua Portuguesa e da Matemática, em relação às demais. A Geografia é contemplada no 1º ano, uma vez, e incluída pontualmente nos 4º e 5º anos, com cargas horárias bastante desiguais. Tal fato direcionou nossa atenção para os três primeiros anos, encaminhando reflexões.

O que teria provocado essas diferenças? Por que há desequilíbrio entre os componentes curriculares? Que espaços a Geografia tem no currículo dos Anos Iniciais? Essas perguntas foram significativas para as ações de investigação, buscando respostas sobre o porquê da Geografia estar esmaecida nos Anos Iniciais, especialmente no ciclo de alfabetização.

Conhecendo ciclo de alfabetização e a inserção da Geografia

O ciclo de alfabetização correspondia, na época em que a figura 1 foi elaborada, aos três primeiros anos de escolarização e caracterizava a organização da Rede Municipal de Capivari do Sul. Atualmente, a BNCC explicita essa etapa assim:

¹ Examinamos os registros da coordenação pedagógica que continham os planejamentos das professoras alfabetizadoras da escola.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p.59).

Ainda assim, apresentamos o ciclo de alfabetização contendo três anos, pois mesmo que a etapa de alfabetização tenha sido redefinida pela BNCC como de dois anos, o Conselho Estadual de Educação - RS e o Conselho Municipal de Capivari do Sul (CME) normatizam essa situação, considerando três anos.

O CME, por meio da resolução 03/2019, orienta a implementação da BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho e institui o Referencial Curricular do Território Municipal, dispondo no Capítulo III, especificamente sobre o processo de alfabetização, “o Bloco Pedagógico é formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (CME, 2019, p. 10), ainda que considere as premissas estabelecidas pela BNCC (2017) de que no 2º ano espera-se que as crianças estejam alfabetizadas.

Dessa forma, o foco deste trabalho se consubstancia no ciclo de alfabetização de três anos, portanto, as informações apresentadas na figura 1, bem como as discussões posteriores remetem a esse período.

As constatações evidenciadas na figura 1, chamaram a atenção, por identificar a Língua Portuguesa e a Matemática como componentes, quase exclusivos, nos planejamentos das professoras. Os demais componentes curriculares indicam participação pouco expressiva, incluindo, nesse contexto, a Geografia. O cenário mostrava hierarquia, pois valorizava alguns em detrimento de outros. Questionávamos o porquê dessa situação. Será que nessa etapa da escolarização só se justifica ensinar Língua Portuguesa e Matemática? E as espacialidades, as temporalidades, a corporeidade, a investigação, a musicalidade, entre outros conhecimentos, não seriam pertinentes?

As observações produziram deslocamentos e encaminharam a necessidade de investigar o que acontecia no ciclo de alfabetização, em relação ao movimento que demarcava tal situação, tanto intra quanto extramuros escolares.

Em relação às ações intra escola percebeu-se que as professoras fundamentam sua justificativa sobre força da Língua Portuguesa, secundarização da Matemática e a invisibilidade dos demais componentes curriculares, a partir da necessidade dos estudantes concluírem essa etapa lendo, escrevendo e contando, conforme refere a legislação. A fala de uma professora expressa claramente tal situação quando é indagada sobre as razões da Língua Portuguesa e da Matemática serem componentes prioritários nos Anos Iniciais.

É uma questão “enraizada”, que vem desde o Magistério. Antes eu pensava que ensinar Língua Portuguesa e Matemática fazia mais sentido. Sempre ouvi que tínhamos que preparar as crianças para o ano seguinte, entregar elas lendo e escrevendo e contando (AGLIARDI, 2019, p. 99).

Percebe-se, nas palavras da professora, a força do processo formativo, na produção do sujeito alfabetizador. Ela reporta a esse momento sem questionar, para justificar porque os três primeiros anos de escolarização precisam ter como objetivo o ler e escrever. Retoma a premissa das políticas públicas educacionais expressas nos documentos normativos e no PNAIC que, apesar de trazerem a perspectiva do letramento, continuam colocando a centralidade da Língua Portuguesa. Assim, esse componente curricular tem assegurado destaque nos currículos escolares, daí impactar a escola propondo, incansavelmente, situações pedagógicas que levem as crianças a pensar sobre o sistema de escrita.

Os conhecimentos produzidos nos demais componentes curriculares são acessórios e estão a serviço da alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática. Tal contexto remete a práticas que pouco valorizam as especificidades dos outros componentes curriculares, por isso passam despercebidos nos planejamentos dessa etapa de escolarização.

As ações seguintes se voltaram para os extramuros escolares. Como as Políticas Públicas Educacionais se posicionavam em relação a contemplar os diversos componentes curriculares no ciclo de alfabetização, realizamos uma análise do PNAIC.

Identifica-se que no Brasil, desde 2012, professores alfabetizadores são orientados, através da formação continuada promovida pelo PNAIC, a compartilhar o compromisso “de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2012).

O PNAIC efetivou-se como uma Política Pública Educacional para o país, o maior programa de formação continuada do MEC (BRASIL, 2015). Dentre os quatro eixos que constituíam essa ação, o eixo de formação continuada buscou intervenção na prática pedagógica dos docentes. Para tanto, foram construídos materiais norteadores contendo textos, sugestões de bibliografia, práticas, relatos e informações diversas, referentes aos processos de alfabetização e letramento.

Os referidos materiais e as respectivas formações sistemáticas orientavam, com textos teóricos, situações práticas e reflexões, o fazer das alfabetizadoras. Observamos que tais encaminhamentos, mesmo valorizando o letramento, não foram suficientes para diminuir as discrepâncias na distribuição dos componentes curriculares. O que se percebia, ao ler o conjunto de materiais, era, ainda, a ênfase na Língua Portuguesa e na Matemática. No período de sua vigência o PNAIC produziu, entre 2012 a 2015, 35 cadernos de Língua Portuguesa e

13 de Matemática e 12 contemplando temáticas diversas, entre elas um de Ciências Humanas. A invisibilidade da Geografia fica ainda mais clara quando se percebe que, no conjunto de 60 cadernos, há apenas 1 tratando das Ciências Humanas, entendida como Geografia e História.

Chama a atenção, também, o fato de professores de Geografia, que há muito pesquisam a temática nos Anos Iniciais, não comporem os escritos dos textos centrais dos referidos cadernos. Percebemos que há uma grande ênfase para as propostas que colocam a Língua Portuguesa no centro do currículo, que evidenciam os diferentes gêneros textuais e os seus usos sociais, agregando a isso um forte estímulo à compreensão do sistema de escrita alfabético. Nesse sentido, a Geografia assume um papel de componente coadjuvante. O que se pode constatar é que as temáticas propostas em sua quase totalidade se referiam ao processo de alfabetização, isto é, como aprender a ler e escrever em diferentes contextos sociais, o que poderia ser entendido como a ampliação das leituras de mundo. Ainda que isso tudo seja referido, na prática, as espacialidades continuam invisibilizadas.

Embora o PNAIC tenha sido extinto, os reflexos dessa ação permanecem porque a situação não iniciou com essa política, ao contrário, nela se fortaleceu. Depreende-se daí o reforço da concepção de alfabetização, mesmo valorizando a interdisciplinaridade, fortemente vinculada à Língua Portuguesa, invisibilizando os demais componentes curriculares e deixando subentendido que uns parecem ser mais importantes que outros. Gallo (1999, p. 33) ressalta que “as propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arbórea, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências [...]”. O autor ainda destaca o paradigma arbóreo como gerador de hierarquização de conhecimentos.

Nesse contexto, a Geografia quase sempre fica esquecida. Os conceitos fundantes esmaecem no meio de uma proposta que tem como objetivo a alfabetização, pouco oportunizando experimentar outras leituras do mundo. Os momentos destinados a ensinar e aprender Geografia são tensionados a todo o instante por causarem a impressão de estar suprimindo o tempo da alfabetização, conforme expressam as professoras ao manifestarem sua angústia em estar alfabetizando o tempo todo. “[...] a alfabetização é um compromisso grande, por isso é a primeira coisa que se pensa [...]” (AGLIARDI, 2019, p.92).

O papel da Geografia, em especial, é secundarizado porque, como refere Lopes (2015), a escola “insiste” em ajudar os meninos a perderem a sua Geografia. O encantamento pelas coisas do mundo, próprio das crianças, vai aos poucos desaparecendo e a curiosidade sendo adormecida. É fundamental, portanto, a sedução pelo mundo.

A Geografia pode contribuir significativamente para o ciclo de alfabetização em seu papel de introduzir as crianças no mundo da escrita e da leitura, entretanto, cabe destacar que a leitura precisa ser ampliada para incluir as especificidades desse componente, as espacialidades. Como refere Goulart (2012, p.14), “as crianças são curiosas e, quando instigadas, produzem perguntas interessantes que podem render aulas muito envolventes, desde que articuladas aos seus cotidianos/realidades”. Esse contexto favorece leituras de mundo, as quais não podem ser a-espaciais.

Ao usar as lentes da Geografia, para observar o que se ensina e se aprende sobre as espacialidades, é flagrante o apagamento de alguns componentes. Tal situação já foi apontada há muito tempo pela professora Helena Callai, ao se referir à hierarquização proposta pelo currículo dos Anos Iniciais.

Nos Anos Iniciais, no denominado Currículo por Atividades, a ênfase do trabalho docente é a alfabetização, o mais das vezes compreendida como aquisição da leitura e da escrita, secundariamente o domínio das quatro operações – somar, diminuir, multiplicar e dividir. Muito raramente, de forma difusa e confusa, há lugar para Estudos Sociais (CALLAI, 1994, p.10).

Cabe refletir sobre o que se ensina e o que se aprende de Geografia no ciclo de alfabetização, nas propostas curriculares normativas como a BNCC. Outro aspecto que merece atenção e que emana dos anteriores é o papel da Geografia nos Anos Iniciais. Que função tem esse componente curricular, qual seu significado na formação dos sujeitos dessa etapa de escolarização?

Para encontrar a Geografia do ciclo de alfabetização

O professor Silvio Gallo (2002) transpõe para a educação o conceito de literatura menor e maior, proposto por Deleuze. Destaca a importância de examinar esses dois conceitos para explicar a perspectiva política que envolve a educação. Chama a atenção sobre a educação maior caracterizando-a como aquela das normativas, isto é, “dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002 p. 173). E, no caso em questão, as que efetivam a formação continuada dos alfabetizadores, tais como o PNAIC.

A força da educação maior, ainda, é muito significativa, porque o institucional tem o poder da legislação e estabelece o quê, quanto e como aprender, para que isto possa ser medido nas avaliações de larga escala, ainda que nem sempre expressem os resultados esperados. Por exemplo, o Censo Escolar de 2018 apresenta 2,6 milhões de reprovados e 6,4

milhões (22%) em distorção idade-série, indicando a necessidade de repensar as políticas públicas no Brasil. Em relação aos Anos Iniciais, a situação pode parecer melhor porque os índices são menores, 12,9% (BRASIL, 2018). Entretanto, cabe destacar que a distorção é medida quando os estudantes têm 2 ou mais anos de atraso escolar, o que só começa a ser perceptível a partir do 4^a ano.

Isto posto, é relevante destacar como as práticas pedagógicas que emanam da educação maior sempre tiveram e têm papel expressivo na escola, determinando a ação dos professores nas salas de aula e consolidando-se enquanto exigências administrativas e pedagógicas, no âmbito das redes.

Isso nos remete aos anseios das professoras alfabetizadoras e equipes gestoras das escolas, que são pressionadas a alfabetizar as crianças “na idade certa”, e constantemente monitoradas pelos sistemas de avaliação através da submissão dos seus alunos a provas externas desenvolvidas em larga escala pelo governo (AGLIARDI, 2019).

Assim, é possível afirmar que em relação ao processo de alfabetização das crianças há constante inquietação por parte de todos os envolvidos, visto que uma grande estrutura foi criada buscando normatizar e impactar os currículos escolares.

A complexidade desse processo evidencia a importância de refletir sobre como estamos alfabetizando para fortalecer o enfrentamento aos diversos analfabetismos, em especial os geográficos (GOULART, 2011), valorizando os cotidianos da escola e dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do processo e ampliando aprendizagens. Temos uma preocupação marcante com a coexistência de outros analfabetismos, além da leitura e da escrita.

Quando o ensino não promove a potencialidade da Geografia, evidenciam-se as torções produzidas nas especificidades do componente curricular e há uma sobreposição do objeto de conhecimento. Essa ação que reduz a Geografia ao que ela não é, além de negar o direito da criança desenvolver a sua espacialidade, interferindo no processo de letramento e na sua formação, retira-lhe a oportunidade de ampliar suas Geografias. A escola, como diz Lopes (2015), efetiva a perda da Geografia e limita a possibilidade de desvendar o mundo à sua volta, refletir e agir sobre ele.

Outra questão relevante relacionada aos docentes do PNAIC, conforme destaca Agliardi (2019), é o processo de formação. A estrutura de desenvolvimento da proposta envolve múltiplas leituras e interpretações do referido material, tendo em vista o caminho que percorre do nível nacional até o local de implementação. Além disso, geralmente a orientação de estudos locais é feita por professoras as quais, na maioria das vezes, são alfabetizadoras,

fato que reforça a visão escolarizada do letramento, isto é, pouco enfatizando os multiletramentos.

O PNAIC propõe a alfabetização focada no letramento, entendido como multiletramento, daí compreendemos a relevância de incluir, nesse processo, o letramento das espacialidades, reivindicando assim a valorização da Geografia como componente curricular a ser visibilizado nas propostas pedagógicas do ciclo de alfabetização.

Os encontros realizados com as professoras que participaram da pesquisa, a partir da constatação da invisibilidade da Geografia nos Anos Iniciais, permitiram tensionar a questão. As pesquisadoras perguntam:

[...] onde está a sua Geografia e onde está a Geografia dos seus alunos nas propostas que vocês executam? [...]. As professoras não conseguem dizer e [...]. Logo percebemos não se tratar de pergunta simples, seria necessário mais tempo e reflexão [...]" (AGLIARDI, 2019, p. 158).

Nesse sentido, os recortes trazem evidências do desconforto quando as professoras são indagadas a referir sobre a participação da Geografia no processo de alfabetização.

Buscando respostas as professoras visitaram o texto do PNAIC, em que é relatada a experiência: a diversidade textual em sala de aula, porque a mesma traz o relato do projeto didático “Meu bairro, quantos lugares”, o que contemplaria uma proposta de Geografia. As professoras reportaram que a proposta é usar a diversidade de gêneros textuais para alfabetizar letrando.

Na discussão que se seguiu examinamos como a Geografia poderia ser desenvolvida, de maneira a estar no centro da proposta pedagógica e ampliar a leitura de mundo. Neste momento, uma das professoras relatou seu trabalho com a Geografia.

[...] eu explorei o caminho da escola com os meus alunos. Cada um contou como era e depois organizei um momento de produção de texto sobre os seus relatos, mas agora percebi que eu podia ir além, explorar mais o ensino da Geografia nessa atividade (AGLIARDI, 2019, p. 99).

Indagamos o papel relegado à Geografia em propostas elaboradas para as turmas de alfabetização. Como dar visibilidade também aos interesses da Geografia? Como ampliar o universo de aprendizagem da sala de aula? Como ir além dos currículos prescritivos? Como explorar recursos pedagógicos/veículos portadores de outros signos, que escapem do letramento das letras? Daí a proposta para o ensino de Geografia não se resumir à coleta de dados para posterior sistematização em diferentes textos. A Geografia mostra-se potente e pode contribuir com práticas de letramento.

A fala da professora reafirma que a posição atribuída à Geografia, no ciclo de alfabetização, quase sempre se resume a práticas sociais de leitura e escrita. Concordamos que

a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita são fundamentais no trabalho pedagógico com as crianças desta etapa de ensino, por isso não podem ser desconsideradas. Porém, cabe à Geografia assegurar o seu lugar no currículo e na formação dos sujeitos, pois ao promover a leitura de mundo, fortalece o processo de alfabetização e letramento, porque importa ler e escrever o mundo (CALLAI, 2005).

A Geografia proposta pela educação maior é essa que nomeia as coisas do espaço, sem que se efetive sua articulação com os cotidianos e contextos dos estudantes para que possam ler o mundo. As leituras históricas, científicas, religiosas, filosóficas, artísticas, musicais, corporais e geográficas, são apagadas. Focado nas estatísticas construídas pelas avaliações de larga escala, é produzido um ensino de Geografia que considera a repetição e a reprodução de informações como aprendizagens geográficas, porque a serviço da visão escolarizada do letramento.

As aprendizagens abarcam aspectos de diferentes ordens porque, além dos cognitivos, estão envolvidas questões afetivas, sociais, econômicas, entre outras. A escola está no mundo e, como tal, precisa que os sujeitos façam essas leituras, em sua multiplicidade. E como refere Goulart e Tonini (2017, p.262) “[...] as singularidades dos cotidianos, vividas pelos estudantes, sejam contempladas nas propostas de ensinar/aprender [...]” para que outras leituras sejam oportunizadas.

A educação maior com a força da tradição e das normativas políticas continua a ocupar espaços significativos nas salas de aula. As professoras do ciclo de alfabetização, em especial, se sentem pressionadas pelas sistemáticas exigências para que “melhorem” os índices, nesse sentido pouco se autorizam a empreender ações diferentes daquelas propostas pelos currículos, BNCC ou programa de formação, como o PNAIC. Duas coisas parecem colaborar para esse contexto: a demanda por resultados expressos nas avaliações de larga escala e o processo de formação inicial e continuada. Ambos tendem a apagar ou colocar a serviço da consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabético, os demais componentes curriculares.

É fundamental que essas propostas sejam fissuradas, esburacadas e que se produzam deslocamentos que tensionem esse contexto, desconstruindo as concepções de ler e escrever fundadas, tão somente, na perspectiva da codificação e decodificação. Trata-se de uma leitura e escrita que não inclui a totalidade do mundo, as multiplicidades geradas pelo encontro com as diversidades, produzidas nas espacialidades, nas temporalidades, na corporeidade, na musicalidade etc.

Ler e escrever significa ler o mundo e escrever o mundo, o que só pode ser contemplado quando se oportuniza “*ensinar*”, isto é, colocar sinais para que os estudantes os encontrem e os decifrem, o que inclui os sinais produzidos pelas diferentes especificidades representadas pelos componentes curriculares.

A educação menor, cunhada dos escritos de Gallo (2002, p.173), “é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira [...]”. Essa educação do cotidiano dos professores e que ousa experimentar outras propostas e subverter os modelos engessados dos documentos normativos, acrescenta Gallo (2002, p.173), “é um ato de singularização e de militância”. É marginal em relação às propostas pedagógicas normativas da educação maior. Tal educação se caracteriza por linhas de fuga em relação aos currículos da educação maior, sendo produzida por pequenos grupos que desenraizam/desterritorializam conhecimentos, para territorializar outros/novos sentidos para o aprender. Tem seu *locus* nos cotidianos das salas de aula das escolas e, acrescenta Gallo (2002, p.175), atua para “fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”.

Nesse sentido, a investigação busca a possibilidade de efetivar a educação menor, por meio de fissuras às propostas do PNAIC, implementando práticas pedagógicas menores que fortaleçam as leituras e escritas de mundo, em sua multiplicidade. Isto significa assegurar às crianças o direito de desvendar o seu mundo articulando-o às diferentes realidades.

Silva et al (2013, p. 15) mencionam a importância de “entender os diferentes contextos do mundo”. A partir do desenvolvimento do pensamento geográfico, é possível oportunizar a ampliação do processo de alfabetização, isto é, ler e escrever o mundo. Como refere Silva et al

[...] observar o cotidiano das crianças e refletir sobre essa condição ajuda a desenvolver o olhar espacial. Indagar sobre o espaço em que vivem (a casa, a escola, a chácara, a igreja, o quilombo, a vila, a cidade, o estado, etc.) significa pensar a respeito dele e, dessa forma, reunir elementos que possibilitam analisar suas potencialidades e demandas (2013, p. 15).

O cotidiano das crianças está carregado de Geografia, por isso potente para o desenvolvimento de suas espacialidades. Busca-se, assim, ampliar a reflexão sobre o ensino da Geografia proposto pelo PNAIC, que pouco desenvolve o pensamento espacial, já que ainda que valorize o cotidiano dos estudantes, o faz, a partir da lógica da apropriação do sistema de escrita alfabético especialmente. Para contrapor essa lógica, empreende-se esforços no sentido de refletir sobre a educação maior (GALLO, 2002), tendo em vista a força que assume nos espaços escolares, deixando a educação menor em segundo plano. Assim, as

Geografias do cotidiano subvertem a espacialidade invisibilizada, criando possibilidades de efetivar uma educação menor (GALLO, 2002).

No que diz respeito ao aprender Geografia poderíamos dizer que as práticas pedagógicas oriundas de uma educação menor não são aquelas menos importantes, mas o que uma minoria pratica em um conjunto de ações consolidadas, ditas maiores (aquelas explicitadas nos documentos normativos). Tais ações são potentes para criar espaços de transformação e são denominadas Geografias menores por Oliveira Junior.

Conforme o autor,

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc.) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis (OLIVEIRA JR., 2014, p. 1).

Pensar a espacialidade a partir das Geografias menores é um desafio. É preciso criar formas alternativas de aprender, distantes daquelas propostas nos documentos normativos. Isto significa refletir sobre as Geografias dos estudantes porque as espacialidades estão na vida, nada é a-espacial. Nesse sentido, é fundamental encontrar os “buracos” para efetivar práticas que priorizem as Geografias e, como reporta no vídeo, Lopes (2015) “as crianças não percam sua Geografia”.

O grupo de professoras encontrou possibilidades de Geografias menores ao desenvolver uma proposta fundada na concepção de investigação, a pedagogia de projetos. Essa proposta mobiliza a curiosidade e o desejo das crianças, valorizando os interesses de aprendizagem. Também promove a autonomia, o protagonismo, a colaboração e a cooperação, o compartilhamento de ideias, o respeito à heterogeneidade e às diferenças. A prática pedagógica estrutura-se na investigação como concepção para promover a construção do conhecimento e a socialização das ideias, garantindo sua pluralidade. Conforme Goulart destaca, a pedagogia de projetos valoriza

[...] a experimentação, a preparação para vida, a visão globalizadora do currículo, a perspectiva do ensinar a partir do aluno, o resgate dos interesses e a valorização dos conhecimentos já construídos por meio das vivências cotidianas (2011, p.53).

Nesse sentido, a proposta fissa o currículo e os documentos normativos para encontrar modos alternativos de ensinar e aprender Geografia, com práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade de eventos presentes em uma aula e no viver dos estudantes.

Uma das professoras, ao referir o significado da proposta, diz que a saída a campo na Costa da Lagoa, mobilizou a investigação, assim comentando: “as crianças observaram a paisagem, os animais e o ritmo de vida dos moradores, identificaram os colegas que ali moravam com suas famílias, falaram das festividades e hábitos locais... Conhecer a lagoa e tudo que ela representa”. Então descreve o que aconteceu dizendo: “Essa atividade tem sentido! Era o que queríamos perceber, as crianças em contato com mundo deles” (AGLIARDI, 2019, p 105).

A pedagogia de projetos valoriza as aprendizagens das crianças, conforme pode ser apreendido da fala da professora alfabetizadora, mostra o encontro das crianças com as coisas do seu mundo, provocando constatações, muitas indagações e possibilidades para examinar as espacialidades tão evidentes na contemporaneidade.

Agliardi (2019, p.72) evidencia que a pedagogia de projetos favoreceu a reflexão sobre as práticas em execução por “[...] contrapor a educação maior que permeia o ciclo de alfabetização [...]”. E chama atenção para as propostas emanadas das necessidades e curiosidades, pouco valorizadas, mas que favorecem aprendizagens para compreender os cotidianos e entender o movimento dos lugares, as eventualidades (MASSEY, 2015).

Estar preocupada em entender o lugar, em seu ir e vir, e criar oportunidade para aprender investigando as coisas do entorno é potente, tal como demonstram as perguntas produzidas pelas crianças: De onde vem a água do rio Capivari? Por que os animais do mar estão morrendo? Tem um verão no nosso inverno. Por que os dias estão tão quentes no inverno? As crianças se indagam sobre as coisas do entorno, recorrentes nas falas da família, nas observações que fazem, nas notícias que ouvem, daí querem respostas. Está latente a possibilidade de investigação.

A pedagogia de projetos considera a curiosidade genuína como o ponto de partida. Os cotidianos e os espaços de vivência são mobilizadores significativos porque capazes de produzir leituras mais amplas do espaço, como bem evidencia a professora quando se refere à proposta pedagógica. “Passamos a observar mais as coisas da vida que antes passavam despercebidas”. Cabe destacar que a frase da professora traz outro elemento a ser considerado, o trabalho coletivo, indicando o compartilhamento de histórias. Os estudantes e a professora trocam experiências, compartilham conhecimentos e valorizam o entorno, porque a professora também se percebe como aprendendo quando refere: “observamos juntos”.

O deslocamento da professora e sua reflexão sobre perceber as coisas que passavam despercebidas é central para aprender. O aprender se efetiva no encontro com as multiplicidades do lugar e do mundo, isto é, decifrando as relações do entorno com a

totalidade maior. Então precisa ser significativo, articular vivências e conversar com o mundo do estudante para produzir outras/novas compreensões do lugar e do mundo, construir outras leituras.

Para refletir...

Os Anos Iniciais são uma etapa significativa e se entende que guardam preocupação com apropriação dos códigos da língua portuguesa, pois esses são fundamentais para a formação cidadã, já que qualificam a leitura de mundo. Entretanto, tal consideração merece reflexão, no sentido da exclusividade que essa perspectiva adquire nas práticas pedagógicas das salas de aula, protagonizando os planejamentos.

As leituras de mundo não se efetivam sem que outros conhecimentos, para além daqueles que reportam a consolidação da apropriação dos códigos de escrita, sejam construídos. Nesse sentido, é fundamental à Geografia buscar a centralidade em algumas propostas pedagógicas, para que as suas categorias de análise sejam privilegiadas e os estudantes possam, nessa etapa, construir as suas espacialidades. Ressalta-se o ciclo de alfabetização como espaço em que convivem aprendizagens de diferentes componentes curriculares, entretanto, busca-se que sejam mais do que coadjuvantes. Ou seja, requer-se para a Geografia protagonismo e práticas pedagógicas que privilegiem o exame dos conceitos de lugar, paisagem, região, território, significativos para que as crianças “não percam sua Geografia” (LOPES, 2015), a condição de sua existência, de viver nos diferentes lugares e com eles manterem relações afetivas, sociais, culturais. Trata-se, portanto, de efetivarem a formação como sujeitos espaciais.

Entende-se que as ações que demandam uma fissura nas práticas pedagógicas das salas de aula, como as propostas pela educação menor, podem produzir um currículo que foge do controle, da previsibilidade e abarca os movimentos do cotidiano, a curiosidade e espacialidades dos estudantes, tornando-se potente e interessante, especialmente porque não se limita às escritas prescritivas, definidas pelas normativas da educação maior.

Acredita-se nas formações com docentes, refletindo sobre seu trabalho e apreendendo a partir das necessidades emanadas do viver professora, por meio de encontros sistemáticos, tendo em vista o compartilhamento de saberes, experiências e conhecimentos. A potência desses encontros está em valorizar o que está “fora”, o entorno, os cotidianos, o lugar, para que façam sentido e se desdobrem em espaços significativos “dentro” do currículo.

Para produzir educação menor, não basta gerar novas ideias. É, também, indispensável desconstruir as concepções que impregnam as salas de aula e experimentar outras alternativas, no movimento da aula, produzir Geografias menores. Tais Geografias agitam o interior das Geografias maiores (OLIVEIRA JR., 2014) e se tornam potentes para visibilizar a Geografia, contemplando as suas categorias centrais e o cotidiano dos estudantes.

Referências

AGLIARDI, L. B. *A pedagogia de projetos e o pesquisar com produzindo Geografias menores no Ciclo de Alfabetização*. 2019. 165 p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Brasília, 2012. Publicado em: 05/07/2012 | Edição: 129 | Seção: 1 | Página: 22. Disponível em: <https://normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/23745400>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/14_7bbc6c42393beeac1fd963c16d935f40>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Painel Educacional, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CALLAI, Helena; CALLAI, Jaeme. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. *Revista Espaços da Escola*, Ijuí, v. 1, ano 3, n. 11, p. 9-18, jan/mar. 1994.

CME- Capivari do Sul. *Resolução nº 03/2019*, 13 de setembro de 2019. Orienta a implementação da BNCC, do RCG e institui o RCTM como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica de Capivari do Sul/RS. Disponível em: <<https://capivaridosul.rs.gov.br>>. Acesso em dez. de 2019.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 27, n 2, p. 169-178 jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; Garcia, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 17 – 41.

GOULART, L.B. *Alunos e professores fazendo Geografia: a rede ressignificando informações*. 2011. 199 p. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

_____. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia?, *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 08 – 19, jul./dez. 2012 Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2763>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GOULART, L.B. e TONINI, I.M. Desafios para potencializar o livro didático de Geografia. In: TONINI, I.M. et al. (Org.) *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 259 – 271.

LOPES, Jader. O menino que perdeu sua Geografia. Chile, Diaspora Prod, 2015. 1 vídeo (4min 10s). Disponível em: <http://Geografiadainfancia.blogspot.com/2015/06/video-o-menino-que-perdeu-sua-Geografia.html>. Acesso em 1 ago. 2020.

MASSEY, Doreen B. *Pelo Espaço: Uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

OLIVEIRA JR., W. M. As Geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos. In: XIV COLÓQUIO IBÉRICO DE GEOGRAFIA, 2014, Minho. *Anais [...]*. Departamento de Geografia, Universidade do Minho. 11-14 de novembro de 2014. Disponível em: <<https://geoimagens.files.wordpress.com/2014/12/wenceslao.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. PARAÍSO, M. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. BH: Mazza Edições, 2014, p. 23-46.

SILVA, D. et al. *Práticas pedagógicas em Geografia: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2013.

TRAVERSINI, C; REIS, J; STEFFEN, K. Potências e desafios da relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa *com a escola*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.15, n.39, p. 196-214, abr./jun.2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4723>>. Acesso em: 10 ago 2020.

Ligia Beatriz Goulart

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, mestre em Educação pela PUC/RS, graduada em Geografia pela UFRGS. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFRGS.

Endereço Profissional: Instituto de Geociências - Campus Vale - Av. Bento Gonçalves, 9500 Prédio 43113/203 - Porto Alegre/RS CEP: 91540000
E-mail: ligiabeatrizgoulart@gmail.com

Lilian Barcella Agliardi

Mestre em Geografia pela UFRGS, Especialista no Ensino de História e Geografia pela UFRGS e graduada em Geografia pela Faculdade Cenecista de Osório. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Capivari do Sul.

Endereço Profissional: Prefeitura Municipal de Capivari do Sul – Av. Adrião Monteiro, 2330 – Centro – Capivari do Sul/RS CEP 95552000.
E-mail: lilian.barcella.agliardi@gmail.com

Recebido para publicação em 28 de agosto de 2020.
Aprovado para publicação em 11 de fevereiro de 2021.
Publicado em 11 de março de 2021.