



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

“QUANDO A GENTE COMEÇOU A OLHAR OS MAPAS, MEU CÉREBRO LIGOU UMA LUZ E EU COMECEI A ESTUDAR SOBRE OS LUGARES¹” - A DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS E COM A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

"WHEN WE STARTED LOOKING AT THE MAPS, A LIGHT TURNED ON IN MY BRAIN AND I STARTED STUDYING ABOUT THE PLACES” - TEACHING CHILDREN AND GEOGRAPHY IN THE EARLY YEARS

“CUANDO EMPEZAMOS A MIRAR LOS MAPAS, MI CEREBRO ENCENDIÓ UNA LUZ Y COMENCÉ A ESTUDIAR SOBRE LOS LUGARES” - LA DOCENCIA CON LOS NIÑOS Y CON LA GEOGRAFÍA EN LOS AÑOS INICIALES

Denise Wildner Theves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

denisetheves@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões que emergem da docência com as crianças e a Geografia escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está alicerçado em concepções pedagógicas que foram sendo constituídas a partir da prática docente, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, da Geografia da Infância, entranhadas na perspectiva dialógica. Nesse propósito, tais reflexões almejam dar sentido à docência e teorizá-la com curiosidade, sem, contudo, pretender encontrar receitas e fórmulas aplicáveis deliberadamente. Destaca-se que na escola, a busca pela constituição de um espaço pedagógico que dialogue, ouça e proponha geografias com as crianças, prescinde criar espaços-tempos em que as crianças exerçam e ensaiem formas próprias de ser e estar no mundo. Nessa trajetória, as inquietações, as práticas, as ações, as crenças, as teorias e, sobretudo, a interação com as crianças movimentaram o pensamento, que reverberou em percursos investigativos. Nesses, constatou-se serem imprescindíveis, propostas didáticas que oportunizem a expressão do mundo em diferentes linguagens e considerem a importância dos saberes que emergem da espacialidade das crianças, das vivências, da imaginação e criação.

Palavras-chave: crianças, anos iniciais, geografia escolar, docência.

¹ Fala de uma criança, aluna do 5º ano durante atividades propostas nas aulas utilizando mapas de um Atlas.

¹ Statement from a child, a 5th grader during activities proposed in the classes using maps of an Atlas.

¹ Frase de un niño, alumna del 5º año durante actividades propuestas en las clases utilizando mapas de un Atlas.

Abstract: This paper presents reflections that emerge from teaching children and geography in the early years of elementary school. It is based on pedagogical conceptions that were constituted from teaching practice, based on the assumptions of historical-cultural theory, of the Geography of Childhood, ingrained in the dialogical perspective. Thus, such reflections aimed to give meaning to teaching and to theorize it with curiosity, without, however, the intention of finding recipes and formulas that can be used deliberately. It is worth mentioning that in school, the search for the constitution of a pedagogical space that fosters a dialogue, and that listens and proposes geographies with children, does not need to create space-times in which children exercise and rehearse their own ways of being and of being in the world. In this trajectory, the concerns, practices, actions, beliefs, theories and, above all, the interaction with children have stirred the thoughts, which reverted into investigative paths. While in such paths, it was found to be essential, didactic proposals that allow the expression of the world in different languages and consider the importance of knowledge that emerges from children's spatiality, experiences, imagination and creation.

Keywords: children, early years, school geography, teaching

Resumen: Este trabajo presenta reflexiones que emergen de la docencia con los niños y la Geografía escolar en los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Está fundamentado en concepciones pedagógicas que fueron siendo constituidas a partir de la práctica docente, con base en los presupuestos de la teoría histórico-cultural, de la Geografía de la Infancia, entañadas en la perspectiva dialógica. En este propósito, tales reflexiones tuvieron como objetivo darle sentido a la docencia y teorizarla con curiosidad, sin embargo sin pretender encontrar recetas y fórmulas aplicables deliberadamente. Se destaca que en la escuela, la búsqueda por la constitución de un espacio pedagógico que dialogue, oiga y proponga geografías con los niños, prescinde crear espacios-tiempos en que los niños ejerzan y ensayen formas propias de ser y estar en el mundo. En esta trayectoria, las inquietudes, las prácticas, las acciones, las creencias, las teorías y, sobre todo, la interacción con los niños movieron el pensamiento, que reverberó en trayectos investigativos. En estos se constató ser imprescindibles propuestas didácticas que posibiliten la expresión del mundo en diferentes lenguajes y consideren la importancia de los saberes que emergen de la espacialidad de los niños, de las vivencias, de la imaginación y creación.

Palabras-clave: niños, años iniciales, geografía escolar, docencia

Dedico este texto ao meu primeiro mestre: Ardy Storck. professor de Geografia na 8ª série do Ensino Fundamental. Com ele, decifrei mapas, senti os lugares e pensei o espaço. Tenho a certeza de que foi por causa de suas aulas que me tornei professora de Geografia. Onde quer que ele esteja, guardo-o com carinho, pois, quem um dia teve existência, existirá para sempre, de algum modo. Afinal, não é possível apagar as palavras, os gestos, os fazeres, a docência, as (geo)grafias. Gratidão, mestre querido!

As crianças e os jovens que foram meus alunos na Educação Básica, são o motivo para eu fazer perguntas e buscar respostas às dúvidas e desafios que emergiram da docência com a Geografia. Os saberes também foram constituídos de gestos, afetos e de coisas que me aconteceram, muitas vezes, sem previsão ou planejamento prévio.

Nesta trajetória, num movimento dialético, pretendi e desejei, que a minha prática docente tornasse as teorias vivas e que, na busca por momentos de interação e de aprendizagem com as distintas turmas, os alunos me ensinassem a (re)criar e/ou (re)afirmar concepções epistemológicas. Quis, com eles, dar sentido à docência e teorizá-la com

curiosidade, sem, contudo, pretender encontrar receitas e fórmulas aplicáveis por todos os professores, em todas as turmas.

No percurso de descobrir-se e sentir-se docente, não há um caminho único, como expõem Kaercher e Tonini (2017, p. 260):

É uma construção única, pessoal, mas que não é feita sozinha. É construção permanente, sempre inconclusa. Qualquer professor, se humilde e curioso, vai perceber que a caminhada se faz na parceria com suas práticas, desde que sejam reflexivas. O pensamento do professor tem que ser 'reflexivo'. Não se tem um fim ou uma resposta certa/única, mas quando escrevemos e/ou dizemos nossas ações e crenças, expomo-nos a outros olhares que podem nos dar novas pistas de ação.

A curiosidade, as práticas, as ações, as crenças, as teorias e, sobretudo, a interação com as crianças movimentaram o pensamento 'reflexivo', que reverberou em pesquisas sobre a docência com as crianças e com a Geografia escolar (THEVES, 2009; 2018). Estas apoiaram-se na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003, p. 14), considerando a Geografia como componente humano, cujo aprendizado colabora para a emancipação dos sujeitos ao partir da espacialidade que estes desenvolvem desde seus espaços cotidianos e deles mesmos em relação a esses espaços.

Destaca-se que o recurso à pesquisa-ação se fundamentou na possibilidade concreta de desenvolver propostas didáticas com a Geografia nos anos iniciais que fossem ao encontro dos saberes, representações, conceitos e processos dos alunos, ampliando suas possibilidades de análise e intervenção no seu espaço.

As pesquisas desenvolvidas preconizaram a ação porque, ao interagir com os alunos sendo sua professora, considerei que, além de sujeitos e protagonistas; sobretudo, eles me (re)educaram com suas ações, hipóteses, perguntas, reações, comentários e produções. Tendo por princípio “[...] ser necessário compreender a si mesmo para compreender os outros [...]” (MORIN, 2015, p. 39), as crianças agindo me reconfiguraram como ser da e na docência com a Geografia.

Nesse contexto, na pesquisa mais recente (2018), inserida no *lócus* da pesquisa, busquei analisar o alcance das propostas didáticas desenvolvidas com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental em que eu era a professora do componente curricular Estudos Geográficos e Históricos, buscando evidenciar o que as crianças, em seus processos de aprendizagem, me ensinaram. Movimento no qual foram explicitadas concepções epistemológicas sobre o aprender e o ensinar Geografia através da interação da turma com as propostas didáticas.

Nesse contexto, meu objeto de pesquisa foram as geografias que as crianças constroem através da sua espacialidade e como as propostas didáticas desenvolvidas nas aulas de Geografia puderam desafiar esses conhecimentos e alavancar outros, na busca por ler e compreender o espaço geográfico!

O trabalho nesta série é desenvolvido a partir de áreas do conhecimento e no componente curricular Estudos Geográficos e Históricos, insere-se o estudo da Geografia e da História. Em conformidade com os pressupostos e a natureza da pesquisa, durante as aulas os alunos foram observados e questionados em busca da compreensão das lógicas a que recorreram para ler e interpretar o espaço, propondo-se interações e propostas didáticas que se situassem num marco reflexão-ação para nova reflexão acerca dessa ação desenvolvida, num processo colaborativo de reconstrução dos saberes sobre o espaço de todos os sujeitos envolvidos.

Foram proporcionados percursos investigativos, por meio do diálogo com as crianças, a partir da expressão de seus mundos, em diferentes linguagens. Neste sentido, reafirmou-se a importância dos saberes que emergem da espacialidade vivida pelas crianças em relação à Geografia escolar. Esses momentos reiteraram que “[...] o diálogo permite criar: co-presença, a-con-tecimento, co-ação, co-laboração, com-paixão, con-vivência” (JEREBTSOV, 2014. p. 24).

Destaca-se que as técnicas utilizadas para a coleta de dados durante a pesquisa, foram a observação participante no desenvolvimento das propostas didáticas, interação em um blog e atividades gráficas e escritas realizadas pelos alunos. Os registros das observações e dos diálogos das crianças foram feitos através de fotografias, anotações no diário de campo, além das produções gráficas (mapas vivenciais, desenhos, mapas e maquetes) e outras atividades que realizadas pelos alunos durante as aulas. Além disso, procedeu-se à documentação das produções das crianças em portfólios organizados com elas.

Imersa na perspectiva dialógica, ressalto que a prática pedagógica desenvolvida na escola expressa os modos de se compreender as relações entre as concepções epistemológicas e a participação das crianças. Essas concepções são alicerçadas em pressupostos teóricos, que sustentam, explicam e inspiram a ação docente.

Considero que as teorias não existem para serem simplesmente aplicadas. No entanto, amparam a reflexão sobre as concepções pedagógicas e oferecem sustentação e embasamento para se nutrirem propostas desenvolvidas na escola com a Geografia.

Nessa perspectiva, coaduno com os alicerces teóricos trazidos pelo psicólogo soviético Lev Semionowitch Vigotski (1896-1934), cujos trabalhos pautaram-se na demonstração do Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

caráter histórico e social da mente humana e nas possibilidades de sobrevir no seu desenvolvimento. E, sobre os estudos do autor, falo através de Prestes, pesquisadora que fez a revisão e a tradução a partir de originais escritos em russo: “[...] apesar do tempo, sua obra continua atual e fundamenta pesquisas em diversos campos do conhecimento” (2014, p. 5).

À vista disso, em Vigotski, meu interesse volta-se para a teoria histórico-cultural. História e cultura são elementos articuladores nessa teoria, que trata de um homem que é histórico porque está em constante transformação em sua relação com a cultura. Nesse sentido, os instrumentos culturais transformam e fazem os seres humanos se desenvolverem. Os seres humanos são seres relacionais, então, uns precisam dos outros para se tornarem humanos. Essa transformação histórica permanente é vivenciada no processo histórico de desenvolvimento, por meio da relação com os instrumentos culturais criados pela humanidade. O desenvolvimento, por sua vez, não é decorrente de fatores isolados que amadurecem, nem só pela ação de fatores ambientais de controle sobre o comportamento humano. Os aspectos biológicos e sociais, pelo contrário, estão em relação de reciprocidade, pois os seres humanos, desde o nascimento, constituem-se em suas interações sociais com o meio, transformando e sendo transformados nas relações produzidas culturalmente. Nesse processo de vida, o homem, por meio da atividade, desenvolve a consciência, que se constitui ao refletir a existência social na sua relação com a natureza e submetendo essa natureza a si e às suas necessidades, ou seja, o homem cria e, ao exercer sua liberdade, cria novas formas de existência.

Tendo a história e a cultura como basilares da teoria histórico-cultural, soa-me o questionamento: e o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia? Em Lopes, irrompe a resposta: “A teoria é histórico-cultural, mas também é geográfica” (2013, p.127), afinal, o desenvolvimento dos seres humanos é constituído por uma dimensão espacial (LOPES, 2013). E continua o autor: “Chamo de ‘espaço geográfico’ o espaço que contém a presença humana, construído ao longo da história de nossa própria espécie, recente na história do planeta” (LOPES, 2009, p. 121). Assim, de forma contínua e dinâmica, o processo de humanização ao longo da história de nossa espécie materializa-se no espaço. Como afirma Lopes:

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

A humanização e a produção do espaço geográfico são indissociáveis e, nessa perspectiva, destaco a interação das crianças com o espaço, afinal elas “[...] são e estão no mundo” (LOPES, 2009, p. 124). Quando afirmo isso, não estou me filiando às teorias deterministas sistematizadas por Friedrich Ratzel (1844-1904). O geógrafo alemão via o ser humano a partir do ponto de vista biológico, o qual, portanto, não poderia ser visto fora das relações de causa e efeito das condições naturais, sendo que estas determinam a vida em sociedade. Deste modo, o desenvolvimento de alguns grupos de pessoas poderia ser explicado por meio de melhores ou piores formas de acesso aos recursos. Quero, pelo contrário, destacar ação, criação e transformação constantes do espaço, por intermédio da humanização, em movimentos que se entrecruzam com a perspectiva temporal e espacial, e que constituem o desenvolvimento dos seres humanos.

Evidenciar as dimensões geográfica e histórica dos seres humanos e, por conseguinte, das crianças, remete aos estudos e pressupostos do grupo de pesquisas Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF/CNPq), que, entre outros autores, apoia-se nos estudos e postulados de Vigotski. A Geografia da Infância constitui-se pelo campo teórico e por um conjunto de proposições na pesquisa com as crianças, a partir de uma cultura infantil contextualizada (LOPES; VASCONCELOS, 2005). Essa abordagem considera as crianças sujeitos que produzem conhecimentos e significados. E, nesta perspectiva, agrego a necessidade de se considerar a condição geográfica da infância, na qual se destacam argumentos fundamentais, segundo Lopes:

[...] o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; e [...] a forma como nós, individual ou coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões, tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias. (2014, p. 301).

Na escola, a busca pela constituição de um espaço pedagógico que dialogue, ouça e proponha geografias com as crianças prescinde criarem-se espaços-tempos em que as crianças “[...] possam exercer e ensaiar formas próprias de ser e estar no mundo” (COLINVAUX, 2009, p. 61). Nesse propósito, enfatiza-se que as crianças estabelecem relações com o espaço em que vivem e constroem sua espacialidade de um jeito próprio, pensam de forma diferente dos adultos e possuem lógica própria na leitura do espaço. Quando compartilham seus saberes sobre as diferentes situações, esses são explicados e narrados de forma particular, a partir de sua lógica e diversas linguagens. Nesse desígnio, os pressupostos da Geografia da Infância

conduzem na busca por compreender as crianças através do espaço e também o desejo de compreender a Geografia criada pelas crianças (LOPES, 2020).

O papel dos professores é imprescindível em percursos de investigação e reflexão sobre como, nas situações escolares, a espacialidade e a autoria das crianças podem transparecer e serem levadas em consideração nas propostas didáticas desenvolvidas com a Geografia, com o intuito de estimular a atividade criadora que se assenta na imaginação, tal como sugere Vigotski (2009; 2018). Destaco que, nos estudos vigotskianos, 'imaginação' e 'fantasia' são palavras tratadas como sinônimas e assumem sentidos diferente do que comumente utilizamos. Para ele,

A imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Desta forma, num processo dialético de interação com o meio (*sedrá*, em russo), os seres humanos desenvolvem atividades, as quais têm como resultado a criação de novas imagens ou ações, originando as ações de gênero de comportamento criador ou combinatório (VIGOTSKI, 2009). E sobre essas, adverte o autor: “Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (2018, p. 13).

No entanto, sobre a atividade criadora, o autor faz uma ressalva, frisando que, diferentemente daquelas concepções que separam de forma intransponível fantasia e realidade, a imaginação:

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

Assentada nessas concepções, cria-se a partir do que foi vivenciado na interação com o meio. E eis que outro conceito, o de vivências, traduzido da palavra russa *perejivanie* (VIGOTSKI, 2010, p. 683), assume importância crucial nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Desta forma, alicerçam-se os propósitos da docência com as crianças e a Geografia nos anos iniciais.

A vivência é uma unidade de elementos do meio. Por seu intermédio, pode-se operar para se buscarem formas de compreender como o meio exerce influência na criança e como ela reage aos diferentes acontecimentos desse meio.

Como assevera Vigotski:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (2010, p. 686)

O meio relaciona-se com os sujeitos, neste caso, as crianças, e nessa relação é constituída a unidade entre o meio e o sujeito, através da qual evidencia-se a participação do meio no desenvolvimento. No entanto, essa relação com o meio não é homogênea, pois os eventos vividos influenciarão os envolvidos de maneira diferente e singular, por intermédio da vivência, que é particular. Lopes e Paula caracterizam-na como “[...] uma totalidade do momento vivido e de como foi vivido por aquele sujeito único” (2020, p. 9). Nesta perspectiva, trata-se de um movimento dinâmico de vivências em que ocorre “[...] uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2018, p.18).

E é dessa ‘realidade nova’ que surge a expressão da frase inicial do título deste texto, dita por uma criança, aluna de uma turma do quinto ano, durante a realização de atividades com um Atlas na escola: “Quando a gente começou a olhar os mapas, meu cérebro ligou uma luz e eu comecei a estudar sobre os lugares” (Diário da docência com as crianças, 2016). A frase retoma o que destaca Paula (2019) na resenha do artigo de Jerebtsov (2014), em que o autor tece considerações sobre o que nomeou uma teoria histórico-cultural das vivências. A autora comenta:

Vigotski considerava o conceito de vivência o mais importante aspecto da situação social de desenvolvimento: a unidade do “interno” e do “externo”, do sujeito e do mundo, do afeto/emoção/sentimento e do intelecto/reflexão/razão, do desenvolvimento natural e cultural. (2019, p. 744)

Faz-se fundamental agregar às reflexões aqui feitas sobre as vivências em relação à humanização um aspecto que as potencializa ainda mais. Não é necessário experienciar de

forma direta alguma situação ou evento para que a vivência disso nos constitua, pois a imaginação (ou atividade criadora) é “[...] orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ela guiada” (VIGOSTKI, 2009, p. 24-25) e “[...] as narrativas, as palavras alheias são forjadas em nós” (MELLO; LOPES, 2017, p. 55). Nessa perspectiva, as experiências alheias e sociais junto às crianças na escola e em outros lugares vivificam cenários e enredos, não sendo apenas aquelas situações de caráter presente/físico, direto. Assim, diferentes possibilidades e recursos podem ser utilizados na abertura ao diálogo e à escuta atenta entre os sujeitos que estão na escola, em que as diversas linguagens estéticas podem dar forma às atividades escolares (MELLO, 2017) e potencializar a autoria e a atividade criadora das crianças, pois, segundo Lopes e Paula, elas:

[...] 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, PAULA, 2020, p. 8).

É importante expor ainda que, em seus estudos, Vigotski destaca que todo o fenômeno psíquico emerge no desenvolvimento humano, a partir de dois momentos: primeiramente no campo coletivo, inter-relacional; depois no plano individual, que é o plano interno. O autor reafirma, pois, que o desenvolvimento humano acontece desde os períodos iniciais da vida, na fase mais elementar da estrutura psíquica, por meio de processos involuntários na perspectiva biológica (percepção elementar, atenção, memória e vontade). E em contato com os elementos da cultura, transforma-se, mediado pela atividade prática do homem, o que resulta em transformações nas atividades psíquicas. Originam-se daí as funções psicológicas superiores, que são funções mentais e que caracterizam o comportamento consciente (memória lógica, percepção, atenção voluntária, pensamento, formação de conceitos). É sobre essas funções que recai meu interesse, levando em consideração as crianças na escola, nos anos iniciais. Destaco que as funções chamadas 'inferiores' não desaparecem, mas são reestruturadas pelo ser humano.

Então, ao se fazer referência às funções psicológicas humanas, tal como propõe a teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas, emergem da atividade prática na relação dos sujeitos com meio pelas vivências. Nesta perspectiva, o conhecimento humano não é um fim, mas um ensejo para o desenvolvimento. Lopes e Paula expõem:

Tudo o que nos torna humanos é possível pela vivência em um meio em que outros já são capazes de realizar as funções superiores e nos inserem nessa cultura. Ao nos enraizarmos na cultura, desenvolvemo-nos, e o desenvolvimento traz o surgimento do novo, a transformação do sujeito, a sua metamorfose (2020, p. 10)

Assim, ao se considerarem as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, não se trata apenas de ter em conta a natureza biológica do desenvolvimento, mas a questão da cultura como constitutiva do ser humano. Afinal, “Viver na escola é existir enquanto humano no meio de humanos que falam, que amam, que escutam, que todos os dias recriam a vida em sua diversidade de possibilidades” (MELLO, 2017, p. 20).

Esses pressupostos reafirmam a responsabilidade do professor ao interagir com as crianças durante as aulas com a Geografia (ou com outro campo de conhecimento), por meio das propostas didáticas que são implementadas e que convocam a apreender a escola enquanto um lugar de vivências pessoais. Nesse contexto, os professores são agentes potencializadores de diálogos e encontros entre os sujeitos que na escola vivem e criam a cultura, a vida e a história, apesar da lógica racional e excludente vigente (MELLO, 2017). Assim, podem ser oportunizados momentos em que o conhecimento seja produzido com as crianças em situações mediadas pelo professor, que conhece as crianças, considera suas vivências e outorga-lhes participação e autoria na construção dos saberes.

Ler as paisagens, ler o mundo da vida, pensar a existência, interagir com os outros, com as coisas do/no mundo são desafios e compromissos da escola e do ensino de Geografia. Ensino que ultrapassa a transmissão de conteúdos fragmentados e de informações isoladas. É uma Geografia “EDUCADORA” (REGO, 2011, p. 9), que convoca os professores para o seu engajamento e convida a (re)criar. Afinal, conforme Rego,

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

Nesse propósito, novas propostas didáticas com a Geografia escolar podem ser criadas, outras, recriadas. Nelas, os conteúdos programáticos não são esquecidos, mas assumem outros propósitos, tal como buscar responder às perguntas que são feitas pelas crianças, aos problemas que são levantados, às soluções que são encontradas e, quem sabe, colocá-las em prática. Lopes, envolvido na docência e pesquisa com as crianças, propõe:

O que tem valor são nossas intencionalidades na relação com o outro, com as crianças, pois é nessa relação que se situa a possibilidade de nosso fazer! O que vem para além disso está na criação, na interpretação, na autoria de cada um, expressões de humanidade e humanização [...]. (2018, p. 93).

Pelo exposto, fica expressa a natureza social e também individual da aprendizagem e do desenvolvimento, do que se destaca o papel dos grupos e das outras pessoas com as quais as crianças interagem dentro e fora da escola. A mediação da atividade humana é social porque realizada no coletivo, mas assume uma configuração individual ao ser elaborada internamente pelos indivíduos. Lopes provoca e convoca a docência para:

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

Nessa mesma perspectiva, Mello, retoma a importância das crianças enquanto sujeitos privilegiados da ação e em diálogo na atuação dos professores, destacando-as como o motivo central da ação profissional e afirma:

“O barato é delas”, não nosso. Não se trata de nós. Não fazemos “por” nem “para” elas, fazemos radicalmente “com” elas. Fazer, não executar o que o outro pensou. [...] A estética escolar é a estética infantil, e não as estéticas adultas que estereotipam as estéticas infantis. A criança implica-se na escolarização, em redes de diálogos crianças-crianças, crianças-adultos. (2017, p. 122).

Concatenada com a autora, destaco as infinitas possibilidades de (re)criação a partir daquilo que se experiencia na escola e nas aulas com a Geografia escolar. As crianças “[...] são e estão no mundo” (LOPES, 2009, p. 124) e convocam a docência na mediação com propostas didáticas que potencializem a sua autoria.

Considerações finais

A escuta ativa e dialógica das crianças na mediação com o mundo, a interação expressa em muitas formas de linguagens e a convivência, reafirmam a inseparabilidade dos saberes dos diferentes campos de conhecimento e a vida. Da mesma forma, os conhecimentos construídos na docência com as crianças, estão diretamente relacionados e envolvidos no que somos e no que nos tornamos e convidam a sermos atuantes na construção de diversas formas de ser e estar no mundo. Com a Geografia, podemos dialogar com o espaço, conosco e com os outros, estabelecendo uma rede de relações em que se constroem e trocam conhecimentos e afetos.

As crianças ensinam que a busca por ler, compreender atuar no espaço pressupõe intencionalidade pedagógica através de propostas didáticas em que o professor, atento às observações, comentários e autoria das crianças, propõe novos desafios que movimentam seu pensamento e o fazer pedagógico.

A sala de aula e a escola são contextos dinâmicos e potentes, de aprendizagem e de desenvolvimento. Que nesses espaços, com propostas didáticas que potencializam a participação, a criação, o diálogo e as trocas, na 'com-vivência-com' professores, crianças e outras pessoas que 'vivem na/a escola', possamos olhar os mapas, os lugares, as crianças e acender muitas luzes no cérebro e no coração, para (geo)grafar a docência, o mundo, a existência, a vida.

Referências

COLINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Org.). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas": dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 43-62.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: *Veresk - Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UniCEUB, v.1, p. 7-27, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de geografia construir sua identidade docente. *Geographia Meridionalis*, Pelotas, v. 3, n. 2, out. 2017, p. 251-273. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/11864>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

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

_____. *As lógicas e autorias infantis: Cartografia com as crianças*. [S. l.]: Livetate, 23 de jul. 2020. 1 vídeo (1h:09 min). Live. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LnP3ue28x64&t=1s>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. Entrevista. *Olh@res*, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334, dez. 2014.

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

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

_____; VASCONCELOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, V.2, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/61344>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MELLO, Marisol Barenco de. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, Marisol Barenco de; LOPES, Jader Janer Moreira. Formação como movimento alteritário. In: MELLO, Marisol Barenco. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 53-75.

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

PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. L. S. Vigotski e a cidade de Góme: uma teoria histórico-cultural das vivências. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 24, n. 2, p. 744-747, maio/ago 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/27870>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra*. 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: _____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 9-10.

THEVES, Denise Wildner. *Meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar geografia*. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

THEVES, Denise W. *Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos*. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico, livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010. Dossiê Vigotski e outros trabalhos. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

Denise Wildner Theves

É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, Linha de Pesquisa: Ensino, na área de Concentração: Geografia - ambiente, ensino e território, em 2018. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa: Ambiente, Ensino e Território, em 2009. Graduada em Estudos Sociais - Licenciatura Curta (1988) e Geografia Licenciatura Plena (1990) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atualmente é professora na UFRGS, Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo). Foi professora de Geografia na Educação Básica na rede pública e privada no município de Lajeado de 1989 até 2019. Atuou como docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) - Laureate International Universities de 2011 a 2019.

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

UFRGS - Campus Central - Av. Paulo Gama, 110 - Prédio 12201

Farroupilha

E-mail: denisetheves@gmail.com

Recebido para publicação em 31 de agosto de 2020.
Aprovado para publicação em 05 de novembro de 2020.
Publicado em 13 de janeiro de 2021.