

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
(PUC-SP)**

VALÉRIA MARIA MARQUES

**ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: O ENSINO DE
GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MESTRADO EM GEOGRAFIA

SÃO PAULO
2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
(PUC-SP)**

VALÉRIA MARIA MARQUES

**ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA: O ENSINO DE
GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia sob a orientação do Prof. Doutor Jorge Luiz Barcellos da Silva

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

*Às minhas filhas Vanessa e Ana, fonte de Luz e Energia.
A menina Giordana fonte de Inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Ao "Pai-Mãe, que és respiração da vida, fonte do som, ação sem palavras", agradeço por mais esse ciclo que se fecha em minha vida.

Ao meu pai e minha mãe, pelas lembranças tão doces que tenho das minhas primeiras experiências escolares. O amor que sinto pela educação devo a vocês.

Ao Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva, meu orientador, pela sua sabedoria. O que aprendi com você levarei para vida toda. Sou profundamente grata.

Às minhas irmãs: Cássia, pelo início de tudo, e Evandra, por me ouvir sempre.

A todas as professoras que contribuíram para que essa pesquisa se realizasse.

Às minhas filhas pela compreensão e carinho.

Prof. Dr. Douglas Santos, pelas suas palavras no último dia de aula. Você é Mestre no sentido absoluto.

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Souza Neto, pelo olhar de quem estava distante.

À Rita, pela paciência, pela sua luz.

À tia Cidinha, pelo seu amor e carinho. A você, que acompanhou de perto, que dividiu alegrias e aflições, meu muito obrigada.

A alguns amigos, por estarem mais próximos nesse momento, Neuza, Silvio e Márcia por me ouvirem.

Lourdes e Rosana por estarem sempre prontas para tudo que eu precisei.

Mara "*malu*", por tudo, você é minha irmã caiçara.

Adriana e Val pela oportunidade de estarmos trabalhando juntas "*novamente*".

Ao mar, *ao som do mar*, companheiro inseparável.

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar.

Ele, o mar estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o

pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar

estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar e tanto fulgor, que o

menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,

gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

Eduardo Galeano. O livro dos abraços.

RESUMO

O presente trabalho consiste em investigar como a alfabetização em Geografia vem sendo abordada nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro e segundo anos. Partindo do princípio de que alfabetização vai além de ensinar leitura e escrita - ou de decifrar códigos lingüísticos - entendemos a alfabetização como um processo contínuo de construção/decodificação e significação de símbolos. Essa concepção nos permitiu pensar a alfabetização em Geografia, dessa forma, abordamos a disciplina como uma linguagem própria, com uma estruturação simbólica específica e, portanto, passível de ser desenvolvida no processo de alfabetização. A pesquisa foi realizada com doze professoras, que atuam em escolas estaduais e municipais. Elas foram entrevistadas nas cidades de Itajobi, Pindorama e Catanduva, no interior de São Paulo. No primeiro capítulo desse trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico referente ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais, com teses e dissertações produzidas entre 1982 a 2007. O segundo capítulo aborda a questão da alfabetização, alfabetização em Geografia e linguagem. Em seguida, no terceiro capítulo, passamos para a análise dos principais aspectos dificultadores. Observamos as concepções das professoras no tocante à sua formação e prática docente, além de sua relação com o ensino de Geografia nas primeiras Séries do Ensino Fundamental. Posteriormente, foram verificados quais os principais conteúdos e objetivos para compreendermos como e quais são os principais problemas relacionados ao tema.

Palavras-chaves: Alfabetização em geografia. Linguagem. Séries iniciais. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This job consist in investigate as literacy in Geography has been board in initial series of the basic teaching, exatle first and second years. The study started of the idea that literacy is so much more than teach someone to read and write – or decifre some linguistics codes- we understand the literacy is a process of building/decode the meaning of symbols. This conception allowed us to think about literacy in Geography, in this form, this subject was boarded with a proprer language, with specific symbol struturation and therefore, suscetible to be developed in the literacy process. The investigation had been accomplished whit twelve teachers who teach in state and municipal schools, and it had interviewee in their cities in Itajobi, Pindorama and Catanduva, countryside of São Paulo. In the first chapter of this job has been accomplish biblyografic study of Geography teach in initial series according thesis and dissertations that has written between 1982 and 2007. The second one, board the question about literacy, literacy in Geography and language. In sequence, in third chapter, we started analyse the difficults aspects leaders, we analysed the teachears conceptions in connection of their formation and their teach practice in connection to Geography teach in initial series in basic teaching. After that, it has been checked the objetctives and contents leaders, to intent understanding how and which problems leaders are connected to the topic of discussion.

Key words: Geography literacy. Language. Initial series. Basic teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da casa.....	97
Figura 2 – Representação da escola.....	98
Figura 3 – Representação da sala de aula	99
Figura 4 – Representação do caminho da casa à escola.....	100
Figura 5 – Meios de transportes que possuem roda	110
Figura 6 – Classificação dos meios de transporte	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM - Amazonas

CA - Características dos Alunos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CM - Conteúdo e Método

CP - Currículo e Programas

EA - Educação Ambiental

EMC - Educação Moral e Cívica

FC - Formação de Conceitos

FD - Formação Docente

HGE - História da Geografia Escolar

LD - Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Prática Docente e Educativa

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional Educação Infantil

RE - Representações Espaciais

RS – Rio Grande do Sul

SEE – Secretaria Estadual de Ensino

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFRGS – Universidade Federal Rio Grande do Sul

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 A GEOGRAFIA NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS (1982-2007)	22
2 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E LINGUAGEM: O PRIMEIRO E SEGUNDO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	32
2.1 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO	32
2.2 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA.....	37
2.3 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E LINGUAGEM	48
3 CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS E ASPECTOS DIFICULTADORES.....	59
3.1 CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE	59
3.2 CONCEPÇÕES RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA	67
3.2.1 Estruturação Curricular.....	68
3.2.2 A abordagem secundária do ensino de Geografia	73
3.2.3 Círculos concêntricos	76
3.2.4 Geografia para cidadania	82
3.2.5 Ensino de Geografia e a Natureza	86
3.2.6 Eixos temáticos.....	89
4 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA, PRÁTICAS DOCENTES.....	93
4.1 REPRESENTAÇÃO, LOCALIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DO ESPAÇO.....	95
4.2 CIRCULAÇÃO E OS SIGNIFICADOS DOS LUGARES.....	109
4.3 A FALTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	135
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas	136

APRESENTAÇÃO

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem em Geografia no primeiro e segundo ano, das Séries Iniciais¹ do Ensino Fundamental. Para tanto, foram escolhidas instituições educacionais nas cidades de Catanduva, Pindorama e Itajobi, no interior de São Paulo.

Pretendemos responder a alguns questionamentos sobre a prática pedagógica dos docentes em Geografia, tais como: qual a concepção dos docentes dessa fase de escolarização em relação à disciplina e ao ensino da mesma nas séries relacionadas? Como foram formados geograficamente? Quais são os objetivos dos professores ao ensinar Geografia? Quais as suas principais dificuldades? E enfim, como se ensina Geografia, nessas séries?

As dúvidas que deram origem a esta pesquisa surgiram da observação do trabalho de professores das primeiras séries do Ensino Fundamental. Observações essas, realizadas no dia a dia da escola, nas conversas em reuniões pedagógicas, em horários de intervalos, além das minhas experiências como mãe, tia e amiga de crianças dessa fase escolar.

Como professora de Geografia me chamavam à atenção as práticas relacionadas a essa área do conhecimento. De certa forma, me incomodava a percepção de que a Geografia era ensinada mecanicamente, tendo a memorização como principal habilidade a ser desenvolvida por meio de questionários, assim como os mapas, que também eram utilizados para fins de memorização e reprodução. Essas práticas tão arraigadas e que lutamos tanto para superar, ainda comuns,

¹ Nesse trabalho, quando nos referirmos as Series Iniciais estaremos nos referindo aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

mesmo nas séries mais adiantadas que contam com professores formados em Geografia.

Partimos então, do pressuposto de que se inicia a alfabetização geográfica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, porém, de forma mecânica, além de ser utilizada especificamente para que a criança aprenda a ler e escrever, fazendo com que os objetivos específicos sejam anulados por completo nesse processo. Ou seja, o ensino geográfico baseado em uma lógica formal.

Entendemos que, apesar de iniciar-se a alfabetização em Geografia, não há objetivos claros para as professoras e dessa forma, o processo não é desenvolvido em toda sua potencialidade.

Esta pesquisa buscou a compreensão de como a alfabetização em Geografia ocorre e como contribui para o desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Pretendemos com isso, encontrar alguns caminhos que nos possibilitem superar as práticas docentes atuais.

A importância da alfabetização em Geografia nas Séries Iniciais consiste em possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências que entendemos serem as bases estruturais de um determinado conhecimento e as habilidade, o saber fazer, no sentido de ser hábil na execução de uma determinada atividade, necessárias para a compreensão do espaço e de sua construção.

Portanto, alfabetizar em Geografia é desenvolver um raciocínio geográfico, mas, sobretudo, no primeiro e segundo anos, a importância do ensino de Geografia consiste em desenvolver as noções de espaço da criança.

Percebemos que essa discussão é bastante recente, haja vista que, há aproximadamente duas décadas, a concepção de alfabetização estava vinculada exclusivamente à aquisição de códigos alfabéticos, ou seja, a aquisição de códigos

lingüísticos.

Com isso, foi preciso buscar concepções relacionadas à alfabetização que nos possibilitassem pensá-la de outra forma além da de aquisição de códigos lingüísticos, para posteriormente buscarmos pelas definições relacionadas à alfabetização em Geografia, o que nos possibilitou verificar como o tema vem sendo abordado por diversos autores.

Ao conceber a alfabetização como um processo contínuo e de construção/decodificação/significação de uma estrutura simbólica e linguagem específica, foi possível compreender a Geografia como uma linguagem própria, com uma organização simbólica específica. Com essas referências, investigamos como se alfabetiza em Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa foi realizada na micro Região geográfica de Catanduva/SP - nas cidades de Catanduva, Itajobi e Pindorama - com professoras que atuam em escolas públicas das redes Estadual e Municipal, analisando o processo de ensino/aprendizagem em Geografia no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, formados por crianças de seis e sete anos, com o objetivo de compreender o processo de alfabetização nessa disciplina.

No tocante às faixas etárias estudadas, a escolha foi definida por tratarem-se dos primeiros anos obrigatórios do Ensino Fundamental e também por compreendermos ser passíveis de ocorrências comuns no que diz respeito aos aspectos afetivo, emocional, cognitivo e social das crianças. No entanto, é preciso salientar que, ao nosso entender, a alfabetização em Geografia deve iniciar na educação infantil, ou seja, nas primeiras experiências escolares.

Para o levantamento de dados foram utilizadas pesquisas bibliográficas (documentais e eletrônicas). Além disso, optamos pela realização de

entrevistas e a observação de atividades desenvolvidas que pudessem elucidar as colocações das professoras em relação a sua prática docente. As entrevistas foram realizadas com doze professoras, sendo quatro entrevistas-piloto que após as análises iniciais foram redirecionadas de acordo as principais dificuldades encontradas.

As entrevistas foram semi-estruturadas² (Apêndice A), ou seja, elaboramos um questionário que serviu apenas como um roteiro para a conversa com as docentes, contendo dois eixos. No primeiro, centramos nossa pesquisa na identificação de como elas pensam o ensino de Geografia, buscando na sua formação básica e profissional indícios de como esse pensamento foi construído uma vez que essas são professoras polivalentes, com formação em Pedagogia ou que fizeram o curso Normal ou Normal Superior.

O intuito era verificar a concepção pessoal sobre a Geografia e o ensino da mesma nas Séries Iniciais. Além disso, a análise de questões relacionadas aos problemas históricos e pedagógicos, que foram se cristalizando no ensino da disciplina também estavam entre os objetivos.

No segundo, procuramos investigar como esses problemas se refletem na prática em sala de aula. Verificamos quais as principais dificuldades e objetivos do ensino de Geografia e quais habilidades estão sendo desenvolvidas.

As entrevistas tiveram a duração aproximada de 1h30 e 2h. Elas foram gravadas e transcritas na íntegra, o que nos proporcionou observação e estudo detalhado, minucioso e sutil. Entre os sorrisos, entre as falas alegres e tristes, foi possível compreender várias interfaces do processo.

² Entende-se por entrevista semi-estruturadas aquelas que se desenvolve tendo como referências um esquema básico, porém aplicado com flexibilidade, permitindo que o entrevistador/pesquisador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

Das professoras entrevistadas³, quatro trabalhavam com classes do primeiro ano e oito do segundo ano. Oito também fizeram o curso de Pedagogia, duas o curso de Letras e duas, o normal superior. Quatro delas haviam feito curso de pós-graduação, cinco eram efetivas. As demais passavam por um processo seletivo para contratos por tempo determinado, com renovação a cada seis meses e provas seletivas a cada final de ano. Quanto à jornada de trabalho, sete trabalhavam em dois períodos.

O único critério estabelecido para a escolha das docentes foi o de estarem trabalhando com as séries que são foco dessa pesquisa. Todas elas foram voluntárias e assumimos o compromisso ético de manter sigilo de seus nomes.

Iniciamos nossas conversas com duas professoras da Rede Municipal de Catanduva. Ao constatar que o material utilizado era de um grupo privado de ensino, em virtude de um convênio firmado com a Prefeitura, os chamados sistemas apostilados que vêm crescendo muito nas escolas públicas, que segundo Lellis (2009) “Trata-se de fenômeno brasileiro, sem precedentes em outros países e relativamente recente”⁴, redirecionamos nossa pesquisa. Tendo em vista o material utilizado, as respostas poderiam seguir em um mesmo sentido, o que prejudicaria os resultados desse estudo. Por isso, resolvemos entrevistar mais duas docentes, dessa vez, na cidade de Pindorama.

Lá, constatamos a mesma realidade. A Prefeitura também mantinha convênio com outra rede privada de ensino para a compra de material didático. Apesar de termos enriquecido muito nosso trabalho nesse diálogo com as professoras, procuramos uma quinta docente em Itajobi, cidade vizinha, onde ainda

³ Ver características das professoras no Apêndice A.

⁴ Sobre esses convênios de Redes Municipais com Instituições privadas de ensino, Marcelo Lellis, em um ensaio *Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento* propõem uma reflexão sobre os chamados materiais apostilados e sua crescente influência no Brasil, na escola pública.

não ocorreu a municipalização do ensino⁵ das Series Iniciais do Ensino Fundamental, o que foi fator determinante para a decisão de entrevistar mais oito professoras.

Graças à riqueza de material que essas experiências nos proporcionaram, resolvemos não centralizar a pesquisa em apenas uma escola, mas sim, em diferentes realidades. Com isso, foi possível uma visão mais ampla e independente da territorialidade escolar de cada instituição.

Todas as entrevistas foram realizadas valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais, fundamentando o trabalho de forma qualitativa⁶. A análise do ponto de vista das professoras visa a compreender a consistência do fenômeno estudado, sem a intenção de ater-se ao limite da descrição e, ao mesmo tempo, sem perder seus detalhes, focalizando o particular como instância da totalidade, de modo a estabelecer uma relação de diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Isto posto, selecionamos trechos para discussão e reflexão. As passagens escolhidas e citadas como referências no trabalho foram reescritas em linguagem formal e as professoras, citadas por nomes fictícios. Tentamos, com isso, estabelecer uma conexão entre o objeto imediato e as teorias relacionadas ao tema.

Outro ponto importante está relacionado à formação das professoras, pois o trabalho com crianças dessa faixa etária exige competências polivalentes do docente. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a polivalência significa que, ao professor, cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversa, que abrangem desde cuidados básicos essenciais,

⁵ Descentralização do ensino que vem ocorrendo desde a década 1980, como reflexo de políticas neoliberais.

⁶ Na compreensão de Bogdan e Biklen, apud Ludke e André (1996, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizada mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

até conhecimentos específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Essa questão é de suma importância para o nosso trabalho, pois o objetivo é contribuir para minimizar as dificuldades encontradas por essas professoras, que não possuem formação geográfica específica. Todo o conteúdo foi desenvolvido considerando as especificidades dessas duas questões - a faixa etária das crianças e a formação dos professores. Optamos, ainda, por fazer um recorte teórico-metodológico voltado para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais. Não obstante, em muitos momentos foi preciso abrir mão de questões importantes sobre o ensino de Geografia de forma geral, em detrimento dos nossos objetivos.

No primeiro capítulo, *A Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: levantamento das pesquisas (1982-2007)*, fez-se um levantamento das pesquisas realizadas entre 1982-2007, relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais, para compreender como esse tema vem sendo tratado, e quais as principais tendências nessas pesquisas. Conhecer as produções acadêmicas relacionadas faz parte da metodologia desta pesquisa, que tem por objetivo conhecer os trabalhos produzidos sobre o tema em estudo. Para realização desse levantamento nos utilizamos dos trabalhos realizados por Pinheiro em seu livro *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*, também nos valem da pesquisa feita por Novaes, em *A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*, que faz um levantamento entre 2001-2003 e para o período entre 2004 a 2007, utilizamos a base de dados disponível na *Internet* no *site* da CAPES⁷ – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁷ Disponível no endereço eletrônico: www.capes.br.

No segundo capítulo *Alfabetização em Geografia e Linguagem: o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental*, discutimos que tipo de alfabetização nos permite pensar em processo específico em Geografia, para, a partir daí, podermos desenvolver nossa discussão relacionada ao tema.

Fizemos ainda, uma análise das concepções teóricas sobre alfabetização em Geografia, o que nos possibilitou verificar como essas formas de pensar se relacionam com a prática docente. Além disso, estabelecemos nossas bases de entendimento a respeito do assunto, o que nos colocou diante da necessidade de discutir sobre a linguagem geográfica o que fizemos embasados nos princípios da Geografia.

Entramos em contato com vários autores relacionados à alfabetização, entre eles Soares, *As muitas facetas da alfabetização*; Bragio, *Leituras e alfabetização - da concepção mecanicista à Sociopsicolinguística*; Frago, *Alfabetização na sociedade e na História*; Tfouri, *Letramento e Alfabetização*; Freire, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*.

Posteriormente, verificamos como vem sendo tratado o tema alfabetização em Geografia, passando por autores como Callai, *A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino*; Castelar, *A alfabetização em Geografia. Espaços da Escola*; Pereira, *Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos, além de discutirmos a Geografia como uma linguagem própria com o qual dialogamos com Santos, O significado da escola*; Moreira, *Pensar e ser em Geografia*, além de Vygotsky, com *Pensamento e linguagem*, entre outros.

Posteriormente, verificamos quais as principais dificuldades no processo ensino/aprendizagem, de acordo com as concepções das professoras

colaboradoras. Verificamos quais as concepções geográficas relacionadas à formação e práticas docentes, sendo possível perceber as principais formas de pensar sobre o tema de nosso estudo. Buscamos nas lembranças das professoras como foi sua formação geográfica, básica e profissional, observando como isso se reflete na atual forma de pensar o ensino de Geografia. Para isso dialogamos com Pereira, no texto *Geografia Escolar: Uma Questão de Identidade*. Santos, em *Conteúdo e objetivo pedagógicos no ensino de Geografia* e Evangelista, em *A Geografia tradicional no Brasil: uma Geografia tão mal afamada quanto mal conhecida*.

No terceiro capítulo tratamos às principais dificuldades relacionadas à prática docente voltada para alfabetizar em Geografia, foi possível verificar: a estruturação curricular em Estudos Sociais, a abordagem secundária do ensino de Geografia nas Séries Iniciais, os círculos concêntricos, o ensino geográfico tendo como objetivo principal a cidadania, os eixos temáticos e as questões relacionadas a natureza de forma isolada.

Para tratar sobre esses assuntos, recorreremos a autores como Callai, em *Os Estudos Sociais nas Séries Iniciais*, Schaffer, em *Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais*, Silva (2003) em *O ensino de 1 a 4 séries*; que falam a respeito das práticas docentes, dos objetivos da Geografia e da aquisição de noções de espaço e tempo pela criança. Zotti, no texto *a Organização do Ensino Primário no Brasil: Uma Leitura da História do Currículo Oficial*, fala a respeito da Educação Moral e Cívica, o que nos permitiu realizar algumas aproximações com o ensino de Geografia. Azambuja, em *As Perspectivas do Estudo do Meio nas Séries Iniciais*, mostra os ajustamentos sociais propostos pela EMC e pelos Estudos Sociais, inclusive pelo círculo concêntrico e as escalas locais.

Referentes ao ensino de Geografia voltado para a cidadania dialogamos com Callai em *A Geografia e a Escola: muda a geografia? Muda o ensino?* No que se refere às contradições necessárias para que a educação escolar se volte para a cidadania. Posso, em *Geografia e o ensino escolar: a questão da cidadania e da democracia*, que trata da cidadania como um objetivo principal da escola e como isso tem se transformado em um problema, além de discutir com Azanha em *Autonomia da escola um reexame a questão da formação de palavras sagradas dentro do contexto educacional*.

Quanto aos problemas ambientais e os eixos temáticos dialogamos com Seabra em seu texto *Geografia(s)* e Moreira, com *O Discurso do avesso: para a crítica a Geografia que se ensina* no que diz respeito à relação sociedade/natureza e quanto aos Eixos temáticos, nos valem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional Educação Infantil.

Na quarta e última parte desse trabalho, analisamos os principais conteúdos e objetivos das práticas docentes. Para isso, além das análises das entrevistas, verificamos algumas atividades realizadas pelas crianças dessas séries, com o intuito de confirmar as colocações feitas pelas professoras em relação a seu trabalho em sala de aula.

Com isso foi possível verificar os principais conteúdos das práticas docentes, o que dividimos em dois blocos temáticos que foram o de representação e meios de transporte e comunicação.

Ao analisar o material o fizemos como a intenção de averiguar quais são os objetivos que possibilitam as crianças o desenvolvimento das noções de espaço, assim verificamos o material a partir da localização, lateralidade, circulação, distância e pontos de referência e significados dos lugares.

Os principais autores que utilizamos para respaldar nossa análise foram Almeida em *Do desenho ao mapa iniciação cartográfica na escola*, Santos em o *Referencial Bradesco* e Callai, *A Geografia no início da escolaridade* que foi possível discutir localização e percepção do espaço e Vygotsky em *A Formação Social da Mente* que discutimos as questões relacionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal.

Por fim, entendemos que o tema pesquisado não se esgota aqui e procuramos tecer nossas considerações de ordem teórica e prática com objetivo de colaborar para que a alfabetização em Geografia se desenvolva com maior fluência nas Séries Iniciais, nos levando à compreensão de algumas práticas docentes e a uma reflexão mais aprofundada do ensino de Geografia de forma geral.

1 A GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS (1982-2007)

“... para poder chegar aonde se quer, tudo depende de onde se esteja”.

(José Saramago)

A realidade das últimas décadas foi marcada por rápidas transformações. No que diz respeito à produção científica, o desenvolvimento de novas pesquisas se fez necessário para a compreensão da realidade, já que estas transformações ocorrem de forma mais intensa devido ao avanço tecnológico.

Nesse contexto, os estudos relacionados com o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental se desenvolveram de forma intensa, seguindo uma tendência nacional de aumento dos cursos de pós-graduação. Além disso, nesse período ocorreram grandes mudanças ligadas à educação de forma geral, que também contribuíram para o aumento significativo das pesquisas.

Com a redemocratização do país e a abertura política na década de 1980, inicia-se a discussão sobre as linhas de pensamento educacional, a necessidade da reformulação curricular e, também, sobre as reformulações da legislação, relacionadas à educação de forma geral. Segundo Albuquerque:

Em meados da década de 1980 foi realizado, no Brasil, um número significativo de congressos, seminários, palestras e outros eventos, para discutir a questão curricular. Esses eventos são consequência de um debate amplo sobre educação que vinha se desenvolvendo desde a instauração da abertura política e, mais especificamente, desde os debates para elaboração da Constituinte, momento em que foi formado o Fórum em Defesa da Escola Pública. É neste ambiente de luta pela escola pública, de qualidade e democrática, que a questão em torno dos conteúdos, metodologias e organização da escola tomam certo fôlego. (2005, p. 57).

Todas essas discussões e tensões vão culminar em novas propostas curriculares, voltadas para o campo teórico e metodológico da educação. Essas questões, somadas ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB)⁸, fizeram com que os estudos científicos relacionados ao ensino aumentassem de forma considerável.

O ensino de Geografia nas Séries Iniciais passou a fazer parte das preocupações e reflexões de pesquisadores a partir de 1982 e intensificou-se na última década do século XX, conforme podemos observar no levantamento das pesquisas relacionadas ao tema. Segundo Novaes e Vlach (2006), foram três pesquisas na década de 1980 e vinte e sete na década de 1990, o que demonstra um grande interesse por essa fase de ensino.

Com isso, consideramos importante ter um levantamento das pesquisas realizadas nas últimas décadas. Procuramos delinear caminhos que levem à compreensão de como o ensino de Geografia, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e conseqüentemente, a alfabetização em Geografia, vêm sendo tratados, verificando tendências e temas abordados.

Para isso, utilizamos o levantamento de Antonio Carlos Pinheiro, em seu livro *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*, organizado a partir de sua tese de Doutorado. Também nos valem da pesquisa feita por Ínia Franco de Novaes, em sua dissertação de Mestrado *A Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente*,⁹ que faz um levantamento entre 2001-2003.

⁸ Quanto ao processo de elaboração da LDB ver Saviani (1999) *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*.

⁹ Ínia Franco de Novaes em sua dissertação de Mestrado *A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente* faz um levantamento detalhado sobre a Geografia nas séries iniciais e sobre a formação dos professores das séries iniciais relacionados à Geografia.

Para o período entre 2004 a 2007, utilizamos a base de dados disponível na *Internet* no *site* da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - o que nos possibilitou selecionar os resumos de todas as pesquisas relacionadas para análise.

Assim, foram encontradas 76 pesquisas que tratam de diversos temas relacionados ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Todas foram defendidas no período de 1982-2007 e produzidas em diferentes programas de pós-graduação, sendo quarenta em programas de Geografia, três de Geociências e trinta e três, em programas de Educação.

A avaliação nos permitiu constatar que o tema Alfabetização em Geografia ainda não foi objeto de pesquisas diretas. Observamos, também, que existe um subaproveitamento em relação ao uso das teses e dissertações.

Pinheiro afirma que:

Mesmo na 'revisão bibliográfica', a utilização de outras dissertações e teses é pouco significativa e, mesmo em trabalho, com abordagens temáticas semelhantes, realizados em momentos diversos, poucos citaram os trabalhos realizados anteriormente. (2003, p. 210).

Dessa forma, as pesquisas deixam de cumprir o seu papel social e intelectual na construção e ampliação do conhecimento e na melhoria da prática educativa.

Com a leitura do livro de Pinheiro, da dissertação de Novaes e dos trabalhos publicados no portal da CAPES, selecionamos as pesquisas compatíveis com nosso objeto de estudo, de forma que pudemos ter uma visão geral da produção acadêmica e também dos trabalhos que se relacionavam de forma direta com a alfabetização nessa disciplina para, posteriormente, traçarmos um paralelo com as informações obtidas pelas professoras colaboradoras.

A partir da observação dos trabalhos, detectamos que cada período da história da educação apresentava temas tratados nas dissertações, evidenciando dessa forma, as principais tendências. Essas questões, também foram pouco a pouco, identificadas nas entrevistas com as professoras, o que nos possibilitou uma visão ampla, além da reflexão sobre a realidade referente ao ensino de Geografia. Obtivemos ainda a visualização dos principais problemas e os momentos de destaque dos contextos históricos ou pedagógicos que os criaram e que ainda influem nas práticas docentes.

Os estudos destacam dois pontos: o ensino de Geografia sob as influências das mudanças ocorridas na década de 1970 com a implantação dos Estudos Sociais, e a partir do final da década de 1990, com as novas propostas vinculadas à educação de forma geral, principalmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as novas propostas pedagógicas.

Com a Lei Federal 5.692/71, foi introduzida no curso primário a disciplina de Estudos Sociais como área do conhecimento, substituindo o ensino de História e Geografia. As primeiras pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais de que temos conhecimento, realizadas na década de 1980, tiveram como principal temática o novo componente curricular. Entre as oito pesquisas realizadas de 1982 a 1992, cinco relacionavam-se com os Estudos Sociais.

Com isso, podemos perceber que esse tema fazia parte das preocupações dos pesquisadores, assim como a análise de como os temas geográficos eram tratados nesse contexto.

Os trabalhos tendo os Estudos Sociais como abordagem, perpassaram duas décadas, e a última pesquisa encontrada foi em 2000 - apesar de

que, a partir de 1979 ter ocorrido a mudança no currículo em que as disciplinas de Geografia e História voltaram a ser ensinada individualmente. Entretanto, essa mudança não alterou o ensino das disciplinas nas Séries Iniciais o que só começará a acontecer com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao ensino de Geografia de primeira a quarta série em 1997.

Referente aos trabalhos sobre o Estudos Sociais podemos citar os trabalhos de Medeiros (1989) *A Amazônia na ótica do livro didático: uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira a quarta séries do primeiro grau utilizado em Belém* (PUC/SP Educação), que faz uma análise da visão da Amazônia nos livros didáticos de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries; Machado (1990), autor de *O ensino de Estudos Sociais nas séries iniciais: em busca de novos caminhos* (UFRGS Educação), buscou desvendar como os Estudos Sociais eram ensinados nas três primeiras séries do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Caxias do Sul (RS); Oliveira (1990) em seu *Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau* (PUC/SP Educação) – é um relato de experiência que procurou compreender como os temas do cotidiano eram trabalhados nas aulas de Estudos Sociais, com foco nos aspectos geográficos abordados.

O estudo desenvolvido por Chagas, em 1992, *O programa de Estudos Sociais (Geografia e História) de Minas Gerais - SEE/1986* (UFRR Educação) analisa o processo de desenvolvimento e a exequibilidade do Programa de Estudos Sociais do Estado de Minas Gerais. Correa (1992), em *A representação da Amazônia no livro didático de estudos sociais do primeiro grau* (UFAM Educação), analisa a representação da Amazônia nos livros didáticos de Estudos

Sociais da 4ª série do 1º grau, dentre os mais utilizados na rede pública de Manaus (AM).

O levantamento das pesquisas na década de 1990 começa a apresentar mudanças no foco nos temas escolhidos, principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. A partir daí, podemos destacar duas tendências; trabalhos relativos a análises, elaboração e avaliação de currículos do ensino de Geografia e as reflexões teóricas sobre conteúdo e método.

Em relação à avaliação e elaboração de currículo, entre outros trabalhos importantes, podemos citar, por exemplo, Poloni (1998), que discursa sobre *A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminhos e descaminhos*, (USP Geografia), tratando em especial os PCNs, e a sua influência no ensino da disciplina.

Kobayashi (2001), em *Uma contribuição para o ensino de Geografia: estudos dos últimos programas curriculares de 1º grau para o estado de São Paulo*, (USP - Geografia), fala dos últimos currículos educacionais do Estado de São Paulo, num período entre 1970 a 1990.

No que diz respeito a conteúdo e método, podemos citar o trabalho de Straforini (2001), em *Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: O Desafio da Totalidade do Mundo* (UNICAMP - Geociências). O autor aplicou várias atividades de ensino apoiadas na metodologia da pesquisa-ação, fundamentado na teoria sócio interacionista e na Geografia Crítica.

Com esses exemplos, podemos perceber as preocupações dos pesquisadores com as políticas educacionais voltadas para o ensino de Geografia, as novas propostas curriculares e as metodologias de ensino. As pesquisas citadas

aqui têm um caráter ilustrativo, objetivando mostrar uma tendência. É necessário evidenciar que os trabalhos citados foram produzidos em São Paulo e Rio de Janeiro (com exceção dos estudos de Correa e Machado), porém, de forma geral, foi possível verificar que, apesar de predominarem as pesquisas nas universidades paulistas, o tema foi tratado em universidades brasileiras distintas.

Para a classificação das pesquisas científicas, damos continuidade à organização elaborada por Pinheiro (2003), que respeita o tema central das investigações: prática docente e educativa (PDE), investigações relacionadas à prática docente, às condições profissionais e de trabalho a que são submetidos os professores; representações espaciais (RE), para os trabalhos que refletem sobre as teorias, métodos e práticas cartográficas; currículo e programas (CP), trabalho relativo à análise, avaliação e elaboração dos fundamentos e das diretrizes teórico-metodológicos do ensino da Geografia; conteúdo e método (CM), reflexões teóricas que analisam a relação entre conteúdo e método no ensino de Geografia; formação docente (FD), trabalhos de análise da formação inicial e continuada de professores que ensinam os conteúdos geográficos nos diferentes níveis; Formação de conceitos (FC), trabalhos referentes ao desenvolvimento de conceitos científicos em docente-discentes e a interferência do desenvolvimento psicogenético e cognitivo na construção dos conceitos geográficos; livro didático (LD), análise teórico-metodológica do recurso, a influência na prática docente e na aprendizagem dos alunos; história da Geografia escolar (HGE), estudo histórico das diversas influências no ensino de Geografia; características dos alunos (CA), análise das condições sociais, econômicas e culturais dos discentes e a sua influência na aprendizagem da Geografia, e educação ambiental (EA), pesquisas que analisam a importância da inserção deste tema nos conteúdos geográficos com o objetivo de

desenvolver atividades de recuperação, conservação, conscientização e preservação do meio ambiente.

Para facilitar a visualização das pesquisas desenvolvidas organizamos o Quadro 1, que sistematiza as informações de acordo com os temas centrais.

Temas Centrais	Quantidade
Prática Docente e Educativa	02
Currículo e Programas	09
Representações Espaciais	27
Conteúdo e Método	12
Formação Docente	07
Formação de Conceitos	01
Livro Didático	05
História da Geografia Escolar	01
Educação Ambiental	12
Total	76

Quadro 1 - Temas Centrais de Pesquisas sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Com esse levantamento, foi possível verificar quais as principais tendências nos temas tratados. A representação espacial foi o tema mais discutido entre as pesquisas no período observado, seguido por conteúdo e método. Todavia, predominam as questões relacionadas aos Estudos Sociais e à Educação Ambiental.

Entre as categorias e conceitos geográficos, os únicos discutidos foram espaço e lugar. Entre as pesquisas relacionadas à alfabetização cartográfica podemos citar Almeida, 1994 em *Proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*, tese de doutorado em Educação (USP) desenvolve uma

proposta para o ensino de mapas que tem como princípio a reflexão e a construção de modelos tridimensionais de mapas e gráficos; Costela (2001) *A alfabetização cartográfica interdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e a interação do educando no contexto sócio-ambiental*, dissertação de mestrado em Geografia (UFRGS) que discute a importância da cartografia nas Séries Iniciais.

Quanto às pesquisas que relacionem o ensino de Geografia com a alfabetização, foram encontradas duas:

A dissertação de Mestrado em educação pela UFRGS de Castrogiovani (1995), *Da Geografia que ainda é feita a uma visão da ciência geográfica: também se alfabetiza em e com a Geografia – investiga a atual situação da Geografia nas Séries Iniciais e busca alternativas para uma educação focada nos professores*. Discute, ainda, o que é entendido como alfabetização e a relevância da Geografia nesse processo, passando pelas especificidades da leitura e da escrita na Geografia, no intento de buscar alternativas de ensino e estabelecer conexões interdisciplinares.

E a pesquisa de Aigner (2002), *Alfabetização em Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas para educação popular*, pela UFRGS, discursa sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da disciplina e à educação ambiental em escolas voltadas à educação popular. Tudo isso, no contexto das mudanças dos paradigmas atuais e no processo histórico da organização do sistema educacional brasileiro. Procura demonstrar também, a importância da alfabetização em Geografia para a decodificação das marcas da ação humana sobre o ambiente, possibilitando novas leituras do espaço vivido, e a compreensão da articulação entre as questões globais e locais, visando à inserção social e à construção da cidadania.

Além desses estudos, que utilizam a concepção de alfabetizar em Geografia, não foram encontrados outros, entre as dissertações e teses nos períodos analisados, que tratassem do tema alfabetização em Geografia diretamente.

Essa revisão não pretende esgotar o assunto, mas apenas seguir a trajetória dos trabalhos acadêmicos relacionados à Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pesquisas desenvolvidas, por meio das dissertações e teses produzidas no período de 1982 a 2007 e destacar aspectos como abordagens e os principais temas tratados, bem como o debate dos estudos relacionados com a concepção de alfabetização em Geografia.

Após termos feito esse levantamento a respeito dos principais temas e abordagens tratados nas últimas décadas a respeito ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais, no capítulo a seguir faremos uma discussão relacionada à alfabetização, alfabetização em Geografia e Geografia e linguagem com o qual pretendemos evidenciar o que entendemos como alfabetizar em Geografia para posteriormente podermos analisar os principais aspectos que dificultam esse processo e os principais conteúdos e objetivos.

2 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA: O PRIMEIRO E SEGUNDO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*“É caminhando que se faz o caminho,
enquanto houver sol...”*

(Titãs)

2.1 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Em meio à crise moderna de educação, discutir alfabetização, a partir de qualquer enfoque, é algo muito complexo, uma vez que nos remete ao grande problema que é o analfabetismo no Brasil.

Isso exige mudanças na forma de pensar a educação, devido à complexidade da sociedade atual, que nos coloca frente à exigência de formar pessoas com autonomia intelectual. Cabe à escola dar condições para que os estudantes desenvolvam a capacidade de ter iniciativa de buscar, por si mesmos novos conhecimentos, autonomia intelectual, liberdade de pensamento e de expressão.

Dessa forma, pensamos que a alfabetização, entendida como um processo inicial de apropriação da leitura e da escrita, mostra-se insuficiente. Soares (1998), indica que uma nova realidade social traz novos enfrentamentos e dessa forma é preciso também, saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às novas exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Antes de iniciarmos as análises referentes à alfabetização em Geografia, consideramos importante fazer breves colocações relacionadas à alfabetização de forma geral.

Dentro da complexidade do tema, são vários os pontos de vista teóricos, ligados à alfabetização, que também foram verificados nas colocações

feitas pelas professoras colaboradoras. Ao perguntarmos se poderiam sintetizar o que entendiam por alfabetização, obtivemos as seguintes respostas:

Ana: “No começo, entendo que é ensinar a ler e escrever. Depois é formar cidadãos para a vida, uma posição íntegra, uma pessoa capaz de ler e escrever, o que irá transformá-lo em um cidadão crítico”.

Julia: “A alfabetização engloba tudo que se faz nas primeiras séries, não é só ler e escrever. Tento trazer tudo para a alfabetização, amarrar todas as disciplinas”.

Rita: “Penso que é ensinar a ler e a escrever alfabeticamente, por meio de diversas leituras. Pode ser a linguagem artística ou a matemática”.

Ângela: “Ao alfabetizar as crianças tento vincular com as ideias de letramento, não só ensinar a ler e escrever apenas, e sim vincular essa escrita e essa leitura com o uso que o meu aluno fará futuramente”.

Ao verificarmos algumas das principais concepções teóricas relacionadas à alfabetização, foi possível identificar os estudos que respaldam cada uma das falas das professoras entrevistadas. Segundo Silva e Braga (2001, p. 3): “Em linhas gerais podem ser classificadas em dois grupos: os que entendem o processo de alfabetização como algo que tem um início e um final, e os que ampliam esse entendimento para algo que acontece durante toda a vida”.

Verificamos várias concepções metodológicas relacionadas à alfabetização. Soares (1985, p. 29), entende esse processo como aquisição da leitura e da escrita do alfabeto, apenas. De acordo com o autor, “essa concepção de alfabetização se enquadra dentro de um processo finito, que, embora seja muito combatido teoricamente, ainda faz parte da realidade educacional brasileira”.

Além disso, são discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, afirmando que alfabetização é o processo de tornar a pessoa

alfabetizada, dominando os códigos da leitura e da escrita, enquanto no letramento a pessoa faz uso da leitura e da escrita.

Tfouni (1995) situa o letramento no âmbito do social, indicando algo mais que alfabetização individual. Para Pimenta (1999 p. 50), “a alfabetização deve ir além de um simples domínio das técnicas de ler e escrever, ou seja, uma pessoa será alfabetizada quando conseguir ler, compreender, criar, a partir do domínio da linguagem escrita”.

Assim, notamos um grande avanço na forma de compreender a alfabetização, de não entendê-la apenas como aquisição da leitura e da escrita. Mas, note-se, ambas compreendem o processo como finito.

Seguindo por outros caminhos, vamos ao encontro do pensamento de Hernandes (2000) que entende que alfabetizar é obter uma série de competências em um processo permanente. Braggio (1992) considera que alfabetização envolve a construção de habilidades.

Além dessas concepções relacionadas à alfabetização, destacamos mais duas concepções que, segundo (PINO, 1993 apud SOUZA; KATUTA, 2001, p. 137), tem marcado os debates que se referem a essa questão.

Uma vai da parte para o todo – é o modelo sintético; a outra vai do todo às partes – é o modelo analítico.

O modelo sintético tem como princípio a correspondência entre linguagem oral e escrita e a ligação estreita da grafia com a fonética. Ele propõe partir dos elementos mais simples (letras e sílabas) para chegar aos mais complexos (palavras e orações). De forma geral, esta concepção de alfabetização tem sido dominante na escola tradicional, a qual tem insistido na necessidade de aprender as letras (o alfabeto) e os conjuntos silábicos como condição para aprender a ler e escrever bem.

O modelo analítico concebe a leitura como um ato global e ideovisual. Assim como o modelo sintético. Assim como o modelo prima a audição para aprender bem os fonemas, neste, prima a visão, para aprender bem o texto. Suas origens remontam a O.Decroly que, reagindo ao mecanicismo do modelo sintético, criou o chamado método global de alfabetização, baseado no postulado segundo, no qual a criança tem uma visão da totalidade antes de

chegar à análise do texto. Nessa concepção, reconhecer as palavras e as orações é primordial para a aquisição da leitura, constituindo tarefa posterior à análise de suas partes ou componentes.

Diante disso, concluímos que a alfabetização pode ser sintética, e que essa tem uma estreita ligação entre a grafia e a fonética, partindo dos elementos mais simples para o mais complexos, o que torna a alfabetização mecânica e a alfabetização analítica, que enfatiza o significado e a compreensão do todo.

A concepção sintética de alfabetização tem uma concepção mecânica de leitura, pois o texto deve ser necessariamente decodificado para que se possa entendê-lo ou para chegar ao que ele quer dizer. O modelo analítico tem outra concepção de alfabetização, enfatiza a questão do entendimento, do significado das palavras, da oração para poder compreender o texto, enfim, o objetivo primordial é sua compreensão. (PINO, 1993 apud SOUZA; KATUTA, 2001, p. 137).

Além dessa afirmação, os autores citados acima defendem que esse tipo de alfabetização tem como objetivo formar leitores e escritores e que, ler e escrever é atribuir significados. Nesse sentido, alfabetizar é muito mais amplo que a decodificação de códigos.

Com todas essas concepções metodológicas expostas até agora, entendemos que alfabetizar é ir além do domínio das técnicas de ler e escrever: É, senão, a obtenção de uma série de capacidades que possibilitem o desenvolvimento de habilidade para decodificar outros signos, além do alfabético, como o visual e o artístico, o matemático e o espacial, entre outros, em um processo permanente. Da mesma forma, Frago (1993, p. 42), entende que “para uma concepção mais ampla: a alfabetização deveria contemplar a capacidade para decifrar/decodificar outros signos diferentes do alfabético”. Para Silva e Braga (2001, p. 121), “As imagens, as paisagens, enfim, o mundo, com todos os seus instrumentos de comunicação,

precisa ser lido (compreendido) e escrito (representado). Porém, esse processo não é de apenas decifrar/decodificar mais de compreendê-los”.

Quanto a essa visão mais ampla da alfabetização, Correa (2007, p. 17), afirma que:

Paulo Freire (1970/1987) foi um dos primeiros educadores a realçar o poder “revolucionário” da alfabetização, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Foi do ponto de vista desse educador que o sentido das palavras “alfabetização”, “alfabetizado”, “analfabetismo” e “analfabeto” se alargaram, passando a abranger questões relacionadas não apenas à aquisição da leitura do código escrito em situação escolar, mas também à “leitura do mundo” e, em decorrência, a participação mais consciente de cada cidadão na política, sociedade e cultura brasileira.

Paulo Freire (1980) chamava a atenção no sentido de que a alfabetização deveria capacitar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento e desenvolver sua consciência crítica, introduzindo-o num processo real de redemocratização da cultura e de libertação.

Outrossim, pensamos que a alfabetização deve ser um processo permanente e que ultrapasse a codificação e a decodificação do alfabeto, que seja um processo que permita o desenvolvimento e um viver consciente e pleno. Nesse ponto, concordamos com Santos, quando afirma que:

Alfabetização é um longo percurso com o objetivo de desdobrar-se em um único ponto: o ensinar-aprender escolar, que se define pela prática contínua e singular da alfabetização e não importa a disciplina e, nem mesmo, o nível ou a modalidade de ensino [...]. (2004, p. 19).

Tendo deixado explícito o que entendemos por alfabetização de forma geral, poderemos trilhar caminhos que nos levem à alfabetização em Geografia.

2.2 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA

A discussão sobre alfabetização em Geografia é recente, visto que, até há pouco, a concepção estava vinculada exclusivamente à aquisição de códigos alfabéticos. Por isso mesmo, consideramos importante fazer um breve levantamento dos trabalhos relacionados com alfabetização em Geografia.

Nos últimos anos, vários autores, entre eles Pereira (2003), Callai (2001), e Santos (s/d), nos chamam a atenção para a necessidade de alfabetizar em Geografia e para o desenvolvimento de concepções a respeito.

Entre eles também vamos encontrar vários pontos de vista – e aqui citaremos alguns - para compreender como é abordada essa questão. Pereira (1995), diz que o ensino de Geografia no Ensino Fundamental caracteriza-se pelo processo de alfabetização, em sentido amplo, a que os alunos são submetidos. Assim, nas diversas disciplinas que compõe a grade curricular, colocam-se princípios e estabelecem-se linguagens dos mais variados tipos, que serão absorvidos pelos alunos como ferramenta de comunicação e de entendimento do mundo, assim, o autor questiona o papel da Geografia nessa fase da vida do aluno: Afinal qual a contribuição específica essa disciplina pode acrescenta ao processo de aprendizagem pelo qual passa o aluno?

E para responder seu próprio questionamento o autor afirma que:

O papel fundamental da Geografia no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que os permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, ou seja, alfabetizar geograficamente. (PEREIRA, 2003, p. 20).

Ainda de acordo com Pereira,

O ponto de partida para esse processo é a identificação dos elementos concretos no espaço, presentes em situações, escalas, lugares e tempos extremamente diversos. Dessa forma, para que a alfabetização em Geografia ocorra, é necessário que o aluno possa ler e compreender o espaço geográfico em suas diversas escalas e configurações. (2003, p. 20).

Castelar (2000), ao analisar qual é o lugar da Geografia nas Séries Iniciais, afirma que é aprender a pensar o espaço, é ler o espaço, e fazer essa leitura demanda uma série de condições que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica. A autora ressalta ainda, que para a criança se aproprie dos conceitos básicos necessários para a aprendizagem da Geografia é importante que:

Desenvolva o raciocínio, a partir da representação simbólica, das relações espaciais, da reversibilidade, e, ao mesmo tempo, se aproprie de noções cartográficas, como legenda, orientação, proporção, ponto de referência, entre outras. Assim a criança vivenciará o processo de letramento cartográfico, uma vez que, além de compreender as noções, fará leituras e elaborará mapas mentais, experimentando atividades simbólicas como, por exemplo, compreender o significado dos símbolos e signos que corresponderão aos fenômenos, que serão representados nos desenhos e que estarão relacionados e agrupados para que possa ser organizada uma legenda. (CASTELAR, 2005, p. 215).

Portanto, é por meio da apropriação das noções cartográficas que se efetivará o processo de alfabetização em Geografia. Santana Filho, em uma reflexão sobre a leitura do mundo e a prática de ensino de Geografia, afirma que:

A leitura espacial se insere na realização do papel social da escola. Leitura geográfica que requer do professor outro redimensionamento do seu olhar para o olhar do aluno e da escola, que surge como caminho para buscar, organizar e interpretar informações sobre o lugar, o momento a vida. Ouso acrescentar que a promoção da leitura geográfica na escola justifica, em grande medida, a função social da própria geografia no currículo escolar, lhe conferindo status e dimensão do fazer pedagógico e do fazer político. (2003, p. 75).

Essa possibilidade de alfabetização geográfica nos remete à necessidade de ensinar-aprender a interpretação da paisagem, dos lugares, bem como das formas de representações além da necessidade de atribuir significados.

Para Vlach (2003), a alfabetização em Geografia é importante para a compreensão do mundo e, por conseguinte, para uma leitura que propicie aos alunos desenvolver mecanismos para compreender a sua realidade.

O espaço geográfico é produzido pelo homem por meio do seu trabalho, e sua organização é elaborada de acordo com as necessidades dos grupos sociais. É, pois, necessário compreender os conceitos geográficos de lugar, espaço, território, bem como observar, descrever e analisar o meio social, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, para melhorar a qualidade do ensino de Geografia. Dessa maneira, o aluno poderá compreender a dinâmica social do espaço geográfico. (VLACH, 2003 p. 11).

Assim, podemos notar que para a autora a alfabetização em Geografia parte da análise do meio social, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental. Aigner (2002), na conclusão de sua dissertação de mestrado, faz as seguintes colocações em relação à alfabetização em Geografia:

Pensando em práticas que proporcionem uma educação libertadora nas escolas voltadas à educação popular, os professores de geografia devem realizar o que nesta pesquisa é chamado de alfabetização em geografia. Em outras palavras, proporcionar o reconhecimento e a leitura crítica das relações que ocorrem no espaço geográfico e compreender seus significados. Poder ler o bairro, sua cidade, seu país e sentir-se sujeito da transformação destes espaços, entendendo-os como parte integrante do sistema mundo. [...] Possibilitar a análise do espaço geográfico é antes de tudo, permitir novas leituras do mundo, um mundo cada vez mais complexo a ser descoberto e, para os educandos, experimentar o prazer da descoberta. [...] Orientar-se e localizar-se no espaço é fundamental não somente para o deslocamento racional e para a compreensão da organização espacial, mas para o exercício cotidiano da cidadania. Para tanto, é necessário a decodificação de representações que fornecem informações sobre os lugares. (2002, p. 167).

Fica claro que, para Aigner, a alfabetização em Geografia está vinculada com a leitura crítica das relações espaciais, voltada para o exercício da cidadania. Kaercher (1999) acredita que é necessário alfabetizar o aluno para que ele não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para a leitura-entendimento do espaço geográfico próximo ou distante. Já Callai e Callai - no trabalho intitulado *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental* - fazem alguns questionamentos.

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. (2005, p. 232).

E chama a atenção para alfabetização em Geografia voltada para a cidadania.

Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. Para tanto, buscamos refletir sobre o papel da geografia na escola, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização. (CALLAI; CALLAI, 2005, p. 228).

E também sobre a necessidade de rompermos com o círculo concêntrico no ensino de Geografia, que parte da escala local, a casa o bairro, o município e vai ampliando para uma escala global, além de afirmar que é necessário, antes de tudo, acabar com o isolamento disciplinar.

Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caminho em que tudo leva a aprender, a ler e a escrever, acreditamos que seja fundamental a interligação de todos os componentes curriculares, se somando na busca do objetivo. Mas numa trajetória em que o conteúdo seja, em especial, o mundo da vida dos sujeitos envolvidos, reconhecendo a história de cada um e a história do grupo, combinando “a cadeia dos conceitos e categorias

de análise com a trama das experiências e da cultura do grupo envolvido”. (MARQUES, 1993 apud CALLAI; CALLAI, 2005, p. 232).

Podemos notar que para Callai e Callai, alfabetizar em Geografia deve romper com o isolamento disciplinar e com os círculos concêntricos, ainda relaciona com a questão da cidadania e ressalta a importância do ensino de Geografia nas séries iniciais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Santos, o ensino de Geografia se confunde com qualquer outro processo de alfabetização, que exige assimilação/construção de uma linguagem específica.

Aprender a ler e escrever sobre a Geografia do mundo tendo como ferramenta as linguagens e, portanto, os modos de pensar desenvolvidos no interior da tradição desse campo do conhecimento: eis, em resumo, o objetivo mais específico que caberia tanto para as séries iniciais do ensino fundamental quanto para o ensino médio ou, mesmo, superior. (SANTOS, s/d, p. 15).

Alfabetização em Geografia, segundo o autor, trata-se da assimilação e construção desse campo de conhecimento, ou seja, a assimilação/construção da linguagem geográfica.

Apesar de essa discussão ser muito recente e ainda não fazer parte da formação inicial ou continua dos docentes, como pudemos perceber nas entrevistas com as professoras, em relação a alfabetização geográfica. Assim colhemos os seguintes depoimentos:

Neuza: “Penso que é possível alfabetizar em várias linguagens, como por exemplo, a matemática. Nunca havia pensado na Geografia como uma linguagem e dessa forma nunca pensei em alfabetização em Geografia, mas tento alfabetizar as crianças na linguagem dos mapas”.

Carla: “É bem difícil pensar em alfabetização em Geografia. Tento fazer um mergulho nas minhas recordações pra buscar alguma coisa

já vista ou estudada e não me lembro. Penso que muitas práticas docentes nunca foram vistas teoricamente. Quando ensino matemática ou artes, estou ensinando algo concreto, acho que é mais ou menos isso, mas para ensinar Geografia preciso primeiro ensinar a criança a ler e escrever, depois disso penso que a Geografia está muito ligada com as questões ambientais e também com a cidadania. Sinto dificuldades, mas acho que é mais ou menos isso”.

Fernanda: alfabetizar em Geografia? A única coisa que penso é em alfabetização cartográfica: os mapas, as cores, os estados, as convenções cartográficas. Porém, ao pensar nessa questão acho que deve ser mais do que isso, mas não saberia precisar.

Com base nas respostas das professoras, podemos perceber que em alguns pontos, as afirmações coincidem com as concepções de alfabetização em Geografia que fizemos referência dos autores citados. Além disso, podemos notar nos depoimentos das professoras que existe certa visão geográfica que se relaciona com a cidadania, meio ambiente e cartografia e também foi possível perceber que não há referências a respeito de alfabetização em geografia como afirma professora Julia “Tento fazer um mergulho nas minhas recordações pra buscar alguma coisa já vista ou estudada e não me lembro”, além dessa constatação também foi possível perceber que por não entenderem a Geografia como uma linguagem específica, também não conseguem pensar na alfabetização em Geografia, e isso fica claro na fala da professora Rita “Nunca havia pensado na Geografia como uma linguagem e dessa forma nunca pensei em alfabetização em Geografia” e também da professora Fernanda “contudo, não compreendia a Geografia como uma linguagem específica, pensando ser necessário ler e escrever para depois aprender a disciplina, que estaria relacionada às questões ambientais e à cidadania”.

Como vimos, são vários os estudos que nos alertam sobre o desenvolvimento de um ensino de Geografia voltado para a alfabetização na disciplina, como Callai, que trabalha especificamente com as Séries Iniciais. Os demais tratam do ensino de Geografia de forma geral.

Sintetizando, podemos dizer que, fazer uma leitura do mundo por meio do espaço, atribuindo significado a essa leitura, seria a principal atribuição da alfabetização em Geografia. A leitura crítica do espaço e a concepção de cidadania também são destacadas como objetivos principais. Também vimos que a importância da alfabetização em Geografia consiste em contribuir para a alfabetização dos códigos lingüísticos, ou seja, a leitura e a escrita alfabética.

Todas essas reflexões em relação à alfabetização em Geografia são de suma importância para a busca de uma nova concepção que nos permita, não apenas alfabetizar as crianças nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas também, alterar as práticas pedagógicas do ensino de Geografia em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.

A procura pelas principais formas de pensar a alfabetização em Geografia contribuiu para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois “a ciência não põe um julgamento de valor a outro julgamento de valor” (BOURDIEU, 1998, p. 38), mas contribui para a construção e ampliação do conhecimento, tendo em vista cumprir seu papel intelectual e social.

Assim, entendemos que alfabetizar é ir além do domínio das técnicas de ler e escrever. É a obtenção de uma série de capacidades que possibilitem o desenvolvimento da habilidade de decodificar outros signos além do alfabético, como o visual e o artístico, o matemático e o espacial, ou seja, um processo permanente que possibilite a leitura e a compreensão de várias linguagens.

Esse processo deve ser observado de forma mais ampla, contemplando a capacidade para decifrar/decodificar outros signos, tais quais as imagens, as paisagens e o mundo, com todos os seus instrumentos de

comunicação. Ressalte-se, no entanto, que esse processo não é apenas para decifrar/decodificar, mas sim, compreendê-los.

Alfabetizar em Geografia é levar à criança a compreensão da linguagem desenvolvendo um raciocínio dentro da disciplina, que possibilite a leitura do mundo, o entendimento de vocabulários e conceitos próprios, de forma que ela identifique o espaço, sua construção e as dinâmicas existentes.

Isto posto, é necessário que os estudantes tenham acesso ao ensino de Geografia desde os primeiros anos de escolaridade, para que obtenham noções básicas sobre o assunto, criando estruturas mentais ou uma forma específica de raciocinar. A escola deve proporcionar uma lógica ou uma forma geográfica de pensar, como podemos verificar na afirmação de Cavalcanti (2008, p. 35), que considera a Geografia ensinada na escola como uma maneira específica de raciocinar e de interpretar a realidade e as relações espaciais, mais do que uma disciplina que apresenta informações sobre lugares, para que sejam memorizadas.

Tratar de alfabetização geográfica exige que se desenvolva uma lógica e isso se dará por meio da apropriação de conhecimentos, desenvolvendo capacidades ou competências intelectuais e habilidades, como por exemplo: observar, descrever e analisar, proporcionando condições de leituras espaciais, que contribuam para o desenvolvimento e estruturação de um raciocínio geográfico. Cavalcanti afirma que:

O raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, os alunos que estudam Geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográficos, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre sócio-espaciais. (2008, p. 35).

Quanto às competências e habilidades, é necessário evidenciar o nosso entendimento e para isso nos valem de Berger:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências, geram habilidades, ou seja, um saber fazer. As competências são “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”, operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada... As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do *saber fazer*. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (2008, p. 3).

As competências são as bases estruturais de um determinado conhecimento e as habilidades, o saber fazer, no sentido de ser hábil na execução de uma determinada atividade.

Então, alfabetizar em Geografia é desenvolver uma estrutura de pensamento por meio das competências sobre conhecimento geográfico, com as quais será possível tornar-se hábil, isto é, desenvolver capacidades como a de descrever, observar, de fazer leituras cartográficas; relacionar, compreender diferentes níveis de escalas, entre muitas outras, necessárias para a estruturação do ensino de Geografia desde as Séries Iniciais.

Todavia, entendemos que o desenvolvimento dessa estrutura de pensamento deva ultrapassar a estrutura da lógica formal, à qual ainda está vinculada a educação escolar e o ensino de Geografia.

Nas últimas décadas, algumas propostas educacionais foram apresentadas com o objetivo de ultrapassar essa lógica formal, porém, em muitos casos, não deixam claro como deve a prática docente, baseada na lógica dialética, ser estruturada. Santos diz que:

Nos últimos anos muito se fala, nos nossos dias, em lógica dialética, principalmente quando o assunto é a relação ensino-aprendizagem. Basta um rápido olhar em torno das propostas curriculares construídas no interior de diversas Secretarias de Estado da Educação, e rapidamente, se multiplicarão os discursos no sentido de que os conteúdos deverão ser pensados e transmitidos dialeticamente. O que, no entanto, se apresenta sem qualquer tipo de solução, é o fato de que tais propostas não definem o que é pensar dialeticamente e quais são e em que medida estão às mudanças na ordem geral dos conteúdos que expressam, realmente, uma construção lógica diferenciada das anteriores. (1995, p. 41).

Dentre essas propostas, estão teorias construtivistas, surgidas em meados de 1980, com base nos estudos de psicogênese da língua escrita apresentados pela educadora argentina Emília Ferreiro. A autora sugere que a escrita é um objeto de conhecimento, levando em conta as tentativas individuais infantis. Aos poucos foram tornando-se hegemônicas no Brasil. O termo construtivista já pressupõe a existência de um sujeito ativo e construtor de suas cognições. O sujeito monta suas representações de mundo e não recebe passivamente impressões causadas pelos objetos.

A principal linha de pensamento construtivista no Brasil foi a epistemologia genética de Piaget, que supõe o equilíbrio e acomodação como princípios básicos para o desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, a aquisição do conhecimento deve ser compreendida como um processo de autoconstrução contínua; a gênese do conhecimento é explicada através da função adaptativa dos sujeitos em sua interação com o meio. Esse processo ocorre por meio dos esquemas: são assimilados novos aspectos da realidade e, em caso de dificuldade de ajuste, ocorre o desequilíbrio necessário que suscita a modificação de esquemas, até que se chegue à sua acomodação. (HERNANDEZ, 1998, p. 135).

Além das teorias de Piaget, há ainda as de Vygotsky – que parte da premissa de que o desenvolvimento deve ser entendido por meio do contexto social e cultural - como podemos ver em Cavalcanti (2005):

O papel da cultura na construção teórica de Vygotsky é bastante importante e está no cerne de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica nesse funcionamento. Para este autor, a cultura tem a ver com a existência concreta dos homens em processo sociais, é produto da vida social e da atividade social.

Fica claro, portanto, que os princípios teóricos são opostos e que em muitos momentos foram vistos como teorias complementares, o que resultou em uma grande confusão na prática docente. Quanto aos princípios teóricos contrários entre Piaget e Vygotsky, Duarte afirma que:

O interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo como um fenômeno histórico-social. Com isso, estamos defendendo que a psicologia histórico-cultural não é uma variante do interacionismo - construtivista. Não basta colocarmos o adjetivo social. A questão é a de que a especificidade dessa escola da psicologia perante outras não pode ser abarcada pela categoria de interacionismo nem pela de construtivismo. (1998, p. 90).

É possível constatar que essa junção de pensamentos opostos dificulta ainda mais o rompimento com a educação escolar baseada na lógica formal. De certa forma, esse processo ocultou a possibilidade de se desenvolver, por meio das teorias de Vygotsky, uma educação baseada nas contradições, na lógica dialética.

Nesse contexto, muitas propostas educacionais foram elaboradas para romper com o ensino “tradicional” de heranças positivistas, estruturadas na lógica formal. No que diz respeito ao ensino de Geografia, não foi possível resolver antigos problemas postos pela lógica formal e, na tentativa de sua superação, ganhamos novos questionamentos, na medida em que foram colocados em segundo plano, conceitos importantes para a disciplina. Santos afirma que:

As propostas curriculares, de forma geral, estão carregadas de apelos cuja funcionalidade é, praticamente, nula. Do ponto de vista

da ordenação conteudista do ensino de Geografia, o que na melhor das hipóteses tem sido proposto, é a eliminação da chamada “geografia física” e a substituição de temas absolutamente caros à nossa disciplina por longos e enfadonhos discursos de cunho historicista, tudo isso em nome de partimos da realidade do aluno sem que, em nenhum momento, se esclareça o que se entende por isso. (1995, p. 41).

Para se iniciar a alfabetização em Geografia nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é necessário romper com a lógica formal, encaminhando o ensino de Geografia para uma lógica dialética. Com base nas contradições, a criança passará a se apropriar da linguagem geográfica, isto é, vocabulário e conceitos específicos. Some-se a isso, a necessidade de os professores e alunos compreenderem e se apropriarem da ideia de que a Geografia é um saber que contribui para explicar o porquê dos fenômenos e onde eles ocorrem. (SILVA, 2003).

Partindo desses conceitos, será possível compreender o mundo com o “olhar espacial” e a partir daí, compreender como os espaços são construídos (CALLAI, 2001). Se alfabetizar em Geografia é construir um raciocínio específico, por meio da linguagem geográfica, então é necessário refletir a respeito desse formato. E é isso o que faremos a seguir.

2.3 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E LINGUAGEM

Conforme o pensamento desenvolvido até agora, a alfabetização em Geografia é assimilação/construção/significação da linguagem geográfica. Assim, alfabetizar em Geografia é proporcionar às crianças condições de decifrá-la, colocando-as em contato com essa linguagem desde as primeiras séries, o que possibilitará ao aluno o desenvolvimento das capacidades intelectuais que dêem

condições de realizar leituras do mundo e compreender a dinâmica existente nesse espaço construído pela sociedade.

De acordo com Santana Filho (2006), a “Geografia escolar está inspirada na possibilidade de uma linguagem própria que precisa ser apreendida, explicitada quando da necessidade de interpretar, explicar e intervir no espaço”.

Entende-se como linguagem um conjunto de símbolos que, usados dentro de determinadas regras, nos permitem construir mensagens. Desdobremos daí, por extensão, a possibilidade de todas elas possuírem seu próprio Organon, dessa forma isso significa dizer que toda linguagem possui uma estrutura discursiva (Analítica), sua ordenação interna (Gramática) e o significado da mensagem (Retórica). (ARISTÓTELES apud SANTOS, 2008, p. 30).

Compreende-se, portanto, que toda linguagem tem uma ordenação simbólica e que essa estruturação vai além dos símbolos, é a ordenação de significados.

Ao ordenarmos o símbolo e significação com o ato do pensar, estamos criando uma estrutura de pensamento relacionada a uma determinada linguagem.

A ordem dos símbolos segue regras (que ordenam a própria estrutura da mensagem) e, mais que isso, ao considerarmos que cada palavra possui um significado, o que estaremos fazendo é ordenar a significação colocando o próprio ato do pensar (ordenando numa estrutura simbólica o sensorio) no interior de uma estrutura socialmente construída e individualmente manipulada. O mesmo, sem restrições, pode ser dito em relação a qualquer uma das demais linguagens das quais dispomos. (SANTOS, 2008, p. 30).

Para compreender melhor a questão da linguagem e pensamento nos valem de Vygotsky (1993 apud SANTOS, s/d, p. 16):

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se, se trata de um

fenômeno de pensamento, ou se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria, portanto, que poderia ser encarado como um fenômeno lingüístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar. No entanto, daqui não se segue que o pensamento pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno lingüístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem.

Quando faz referências às palavras para explicar uma união do pensamento e linguagem, pode-se entender que está se referindo aos símbolos de maneira geral, como coloca Santos (s/d, p. 16):

Com isso compreenderemos que é possível aplicar a referência que ele faz ao uso da “palavra” a todos os símbolos, fonéticos ou gráficos, gestuais ou sonoros e, conseqüentemente, às suas diversas formas de sistematização, isto é, as linguagens decorrentes do uso sistemático de determinados tipos de símbolos na construção de mensagens específicas.

Com todas essas colocações, passamos para a reflexão a respeito da linguagem geográfica, que é a organização de símbolos com base nesse campo de conhecimento.

Para explicitar essa linha de raciocínio utilizamos de uma seqüência de pensamento de Santos (s/d, p. 17):

A Geografia é um conhecimento que faz uso de diversas linguagens para sistematizar suas mensagens;
Para explicarmos geograficamente certo fenômeno, necessitamos da fala e da escrita em língua portuguesa, da Matemática, da fotografia, da cartografia e de todas as linguagens que, porventura, nos permitam identificar a relação entre a forma, a localização e os significados relacionados ao que estudamos.
Vale lembrar que todos os demais campos do conhecimento (por exemplo: a Física, a Química, a História etc.), também fazem uso dessas mesmas linguagens para se expressar, e cada uma delas, levando em conta suas próprias necessidades, combina as diferentes

linguagens específicas de tal forma que facilite a “leitura” dos fenômenos de acordo com a especialidade de cada uma.

Por isso, falar da Geografia do mundo exige que dominemos seu vocabulário, suas regras, sua forma especial de organizar os pensamentos.

Para concluir podemos afirmar que este “falar da Geografia do mundo”, ao exigir uma organização específica dos símbolos que são necessários à construção das mensagens, possui sua própria linguagem (tal como todos os demais campos do conhecimento).

É possível compreender que apesar da Geografia fazer uso de diversas linguagens, se constitui em uma linguagem específica, necessária para a construção das mensagens geográficas. Como podemos ver na afirmação de Vygotsky (1993 p. 99) sobre as diversas linguagens: “O meio de expressão não está em causa; o que importa é o uso funcional dos signos”.

Apropriar-se da linguagem geográfica significa dizer que houve a ordenação simbólica da sua significação e ressignificação. E isso se dá no processo de aprendizagem.

*A idéia central é identificar o processo de aprendizagem como reordenamento das estruturas de significação (num jogo contraditório entre ordenações subjetivas e objetivas) provocado pela condição de negatividade inerente ao viver, inclusive, humano. Em outras palavras, o que se quer afirmar é que o ato de viver, na medida em que exige a superação (e, portanto, a negação) do *status quo*, se expressa enquanto humanização do homem, na medida em que superar significa, neste caso, reordenar o conjunto de significados já disponível em cada um dos sujeitos. (SANTOS, 2004, p. 12).*

É preciso evidenciar o que pensamos a respeito da linguagem geográfica na escola. De acordo com Santos:

Quando damos aulas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Matemática, estamos trabalhando diretamente com o desenvolvimento das estruturas das linguagens. O objetivo desse grupo de disciplinas é identificar quais são os códigos que as compõem e *como* devemos proceder para, manipulando-os corretamente, construirmos mensagens que tenham significado não só para nós mesmos, mas para todos aqueles que com elas tenham contato, seja lendo nossos textos, ouvindo nossas músicas, observando nossos desenhos ou acompanhando nossas atividades

esportivas. Há, no entanto, um segundo conjunto de disciplinas – Geografia, História, Física, Química e Biologia – que, especificamente, procuram trabalhar a maneira como sistematizamos os fenômenos propriamente ditos. Diferentemente das disciplinas que procuram ordenar, por exemplo, substantivos e adjetivos, cores frias e quentes, cálculos aritméticos ou algébricos, as disciplinas do segundo grupo procuram nos orientar sobre como poderemos identificar se estamos, por exemplo, na cidade ou no campo (Geografia), analisar o presente ou o passado (História), compreender quais os movimentos das micro partículas e dos astros (Física), como se comportam os átomos e as moléculas (Química) e quais as diferenças entre uma célula vegetal e uma célula animal (Biologia). Se observarmos os diferentes papéis entre as disciplinas do primeiro e do segundo grupo, concluiremos que, para sistematizarmos os fenômenos, teremos de ter o domínio dos códigos lingüísticos, sem deixar de lado o fato de que é por meio dos conteúdos das disciplinas do segundo grupo que as linguagens passam a ter significados. A conclusão, portanto, é que o conjunto de disciplinas oferecidas em uma escola é absolutamente intercomplementar. (2008, p. 44).

A linguagem geográfica tem o objetivo de sintetizar os fenômenos, compreendê-los. Além disso, o autor evidencia que as disciplinas se intercomplementam, nesse sentido, quando as crianças ainda não lêem e não escrevem, sintetizar os fenômenos será a forma de dialogar e propiciar as contradições necessárias para a relação ensino-aprendizagem.

Por estarem a serviço da compreensão dos fenômenos, de acordo com as preocupações que cada disciplina possui, passam a ser organizadas com regras próprias e vocabulários determinados. Constroem, portanto, linguagens específicas para si. (SANTOS, 2008, p. 34).

Ângela e Rita, professoras colaboradoras, ao serem questionadas a respeito da alfabetização geral e em Geografia, fizeram referências à linguagem deixando claro que entendem que para alfabetizar é necessário introduzir a criança ou o aluno em um tipo de linguagem. Elas citam a linguagem artística, musical, a matemática e também a linguagem poética, o que demonstra que mesmo sendo a poesia uma linguagem textual, faz parte de estruturas simbólicas diferentes.

Rita afirma que ao ensinar a ler e a escrever alfabeticamente, o faz por meio de diversas leituras, que pode ser a linguagem artística, na matemática e a poética.

Ângela diz que alfabetizar é introduzir a criança a uma nova linguagem e tanto Rita como Ângela não vêem a Geografia como uma linguagem específica.

Com base no que foi colocado até aqui, levantamos uma questão com relação à alfabetização em Geografia: ao ser introduzir a linguagem escrita, pretendemos que as crianças escrevam, leiam e compreendam.

Para isso, necessitam decifrar/decodificar os símbolos alfabéticos e, dessa forma, qualquer criança nesse nível de aprendizagem, de forma direta ou indireta, vai relacionar as letras do alfabeto à leitura e à escrita. Ao alfabetizar matematicamente, também seguimos a mesma lógica, objetivamos que a criança calcule, resolva problemas, desenvolva raciocínio lógico-matemático e outras habilidades, para tal, usamos inicialmente os números, as operações. Logo, o mesmo processo da alfabetização da leitura e escrita se repete as crianças, direta ou indiretamente, relacionam os números e os sinais, a Matemática, estabelece uma identificação imediata com as linguagens.

Voltamos, pois, às nossas questões: ao alfabetizar em Geografia, queremos que as crianças leiam o mundo, compreendam o espaço e como foram construídos, e assim entendam as suas dinâmicas e desenvolvam uma série de habilidades. Porém, quais são as bases que proporcionam às crianças a identificação da linguagem geográfica? Ou, para sermos mais precisos, o que a criança identifica como geográfico, ao ser alfabetizada nessa disciplina? Se a

linguagem é a organização dos símbolos mediante um campo de conhecimento, então quais são as bases para essa organização?

Para refletirmos sobre os temas propostos, nos valem da afirmação de Moreira no que diz respeito às bases epistemológicas da Geografia:

A relação homem meio é o eixo epistemológico da Geografia. “Todavia, para adquirir uma feição geográfica, a relação homem-meio deve estruturar-se na forma combinada da paisagem, do território e do espaço”. (MOREIRA, 2008, p. 116).

No entanto, essa colocação ainda não resolve a questão no sentido de organização da linguagem geográfica, pois se refere aos conceitos e categorias.

Por outro lado, o entrelaçamento em cadeia dessas três categorias, sempre com a centralidade na categoria do espaço, dá também a fórmula geográfica para a leitura da relação entre as categorias do meio ambiente e do espaço. Ao se exprimir como espaço através dos princípios lógicos [...]. (MOREIRA, 2008, p. 116).

Com isso entendemos que ao alfabetizar em Geografia, queremos que as crianças façam uma leitura de mundo com base na compreensão do espaço, porém, para que a criança nas Séries Iniciais adquira esse raciocínio, é necessário que os princípios geográficos sejam um elo entre as categorias e conceitos.

Paisagem, território e espaço – com o primado no espaço – são assim as categorias da geografia. Analisar espacialmente o fenômeno implica antes descrevê-lo na paisagem e a seguir analisá-lo em termos de território, a fim compreender-se o mundo como espaço. Mas em verdade quem faz essas transposições é a presença dos princípios lógicos tanto do espaço, quanto no território, como na paisagem. (MOREIRA, 2008, p. 116).

Podemos afirmar que os princípios lógicos geográficos são a base das organizações simbólicas para a construção das mensagens que caracterizam a Geografia como uma linguagem específica. Desse modo para entendermos como essa relação se estabelece, necessitamos evidenciar os princípios lógicos da

Geografia que segundo Moreira são os princípios de localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala.

Os antigos compreendiam a importância preliminar e central desses princípios na formação da personalidade e do discurso da representação geográfica. Organizar e estruturar geograficamente significava, simultaneamente, para eles, localizar, distribuir, conectar, distar, delimitar e escalarizar as relações na paisagem e transportá-las para o mapa. Só então se podia analisar a relação homem-meio/homem-espaço em sua dimensão geográfica. (MOREIRA, 2008, p. 116).

As questões levantadas a respeito dos princípios lógicos vão, aos poucos, nos colocando diante do que entendemos como alfabetizar em Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental.

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem então, a distância entre a localização e a distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade.

A presença dos princípios lógicos em cada uma das três categorias cria para cada qual uma seqüência de desdobramentos em subcategorias, e é isso que vai permitir a materialização do espaço na *empíria* do território da paisagem. A localização, distribuição, distância, conexão, delimitação e a escala são as subcategorias do espaço. Ao se manifestarem no território dão origem à região, ao lugar e a rede, que são recortes concretos (empíricos) de espaço, e assim, subcategorias do território. Na paisagem, por fim, os princípios aparecem na forma do arranjo e da configuração, que são suas subcategorias. (MOREIRA, 2008, p. 117).

Por fim, Moreira chama a atenção para a questão dos princípios lógicos na Geografia:

Houve uma época em que o fazer geográfico consistia em saber empregar os princípios lógicos da localização, distribuição, distância, extensão, densidade, conexão, delimitação, escala no estudo dos territórios e das paisagens. Já de algum tempo esses princípios forma abandonados. Por isso, antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia com conteúdo e sem forma. Aquilo que instrumenta teoricamente uma ciência em

suas representações é o arcabouço lógico-metodológico que ela emprega. E o arcabouço da geografia são esses princípios lógicos abandonados. O resgate crítico desse passado faz se necessário. (MOREIRA, 2008, p. 118).

Segundo o autor, o resgate desses princípios lógicos devem partir da escola, aonde ainda vem sendo mantidos, mesmo que de forma muito equivocada.

Trata-se, antes de tudo, de irmos aos ambientes que formam o mundo vivo da geografia. E a escola sem dúvida é um deles. É na escola que os princípios têm sido mantidos e praticados, ainda que de forma capenga. E o retorno crítico a ele tem sido hermenêutico, de uma redescoberta ao tempo que de atualização dos princípios, categorias e conceitos da Geografia à luz do nosso tempo. (MOREIRA, 2008, p. 118).

Podemos sintetizar da seguinte forma o que foi visto até aqui: os princípios geográficos organiza os símbolos de forma específica, que vai caracterizá-la como uma linguagem. Ao ensinar essa linguagem estaremos alfabetizando em Geografia, possibilitando estruturar uma nova forma do pensar geográfico no ensino das Séries Iniciais e também no ensino de Geografia de forma geral.

Entretanto, é preciso dizer que mesmo considerando a Geografia como uma linguagem própria, o ensino dessa disciplina escolar depende de outras linguagens.

O ensino de geografia em todos os níveis da educação formal - séries iniciais a ensino superior - tem como objetivo precípuo a elaboração e disseminação dos conhecimentos sobre a ordenação espacial dos fenômenos. Esta última, somente é passível de ser apreendida e compreendida por meio do conjunto dos códigos ou linguagens, que são social e espaço-temporalmente construídos pelos diferentes grupos humanos, em suas relações com o meio, através do trabalho. Inúmeras são as linguagens ou códigos elaborados em distintas espaço-temporalidades, que permitem apreender, mapear e compreender as geografias dos diferentes grupos sociais. Estas, resultantes da relação Homem X Meio norteadas pelo trabalho e cujos desdobramentos podem ser verificados em toda a produção humana, inclusive no conjunto de linguagens criadas pelos mais diferentes grupos sociais. Dentre o

amplo rol das linguagens existem algumas que, em função de sua especificidade, são imprescindíveis às análises das ordenações espaciais do fenomênico. Trata-se das linguagens que exprimem a geograficidade dos objetos por meio de imagens. (KATUTA, 2007, p. 1).

Entre os fatores mais importantes para o ensino de Geografia em qualquer fase de escolaridade, estão as linguagens-imagens, que constituem estruturas cognitivas fundamentais para a construção do conhecimento humano.

As linguagens-imagens constituem-se em elementos relevantes no processo de hominização e de construção dos conhecimentos humanos, principalmente aqueles que se referem aos modos de os Homens se organizarem espacialmente no mundo. (KATUTA, 2007, p. 2).

Entretanto, a autora deixa claro que isso não quer dizer que a linguagem-imagética é a única linguagem a ser utilizada no ensino de Geografia.

Isso não significa que outras linguagens não imagéticas são desnecessárias no processo de construção intelectual humana. Pelo contrário, ao negar a possibilidade de sobreposição das distintas linguagens, visto que cada uma possui sua especificidade, sendo, portanto, insubstituíveis, acabamos por assumir que cada uma delas amplifica a capacidade humana de apreensão e compreensão dos fenômenos, portanto, de intervenção no real.

É neste contexto que defendo a relevância da aprendizagem das mais variadas linguagens no âmbito da educação formal. É impossível qualquer construção intelectual destituída de linguagens, o próprio processo de ensino e aprendizagem tem um forte componente comunicativo. Contudo, é sempre importante lembrar que esta aprendizagem não se realiza em si e per si, como se as linguagens se constituíssem em conteúdo específico do ensino da geografia. Trata-se de trabalhar concomitantemente o conjunto de conceitos, os conhecimentos geográficos e as linguagens a favor da construção da habilidade de saber pensar o espaço para em sua ordenação intervir. (KATUTA, 2007, p. 3).

Com isso, foi possível verificar os dois pontos distintos de discussão relacionada à linguagem. No primeiro momento, a idéia é da Geografia como linguagem própria e no segundo - respaldado por Katuta (2007) - que mesmo entendendo a disciplina como linguagem própria, é importante que se compreenda

da necessidade de várias linguagens para que ocorra de fato a alfabetização da mesma.

Para as séries em questão, principalmente por ainda estarem em fase de aquisição dos códigos lingüísticos, faz-se necessário evidenciar algumas linguagens que consideramos essenciais. As linguagens-imagens, corporal, musical, poética, entre outras.

Portanto, entendemos que alfabetizar em Geografia e construir um raciocínio geográfico embasado na própria linguagem geográfica. Assim, a partir de agora passamos para a análise dos principais dificultadores desse processo de ensino aprendizagem.

3 AS CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS E ASPECTOS DIFICULTADORES

*"Divide as dificuldades que tenhas de examinar em tantas partes quantas for possível, para uma melhor solução."
(René Descartes)*

Após termos verificado como o ensino de Geografia vem sendo tratado nas últimas décadas e posteriormente, expomos o que entendemos como alfabetização em Geografia, nesse capítulo, discutiremos os principais aspectos dificultadores, de acordo com as professoras, em relação ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais.

Para isso, partimos das suas lembranças em relação à formação básica e profissional e o que pensam em relação ao ensino da disciplina nessas séries, com o objetivo de verificar os principais fatores que contribuíram para a construção da forma de pensar o ensino de Geografia nas Séries Iniciais e, por consequência, de suas práticas. Pretendemos, ainda, refletir sobre as concepções relacionadas à docência atual, considerando o processo histórico-cultural e pedagógico.

Posteriormente, analisamos as principais dificuldades das professoras em relação ao ensino e como é realizada a alfabetização em Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.1 CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Em relação ao ensino de Geografia, Pereira (1995, p. 48) afirma que “existe um imaginário social muito mais popular do que se pensa, que considera

geográficas as descrições paisagísticas povoadas de vegetações, morros, climas e, eventualmente, de algumas populações exóticas”. Essa forma de estruturar o ensino da disciplina foi construída ao longo da história e até hoje é reforçada de várias maneiras, extrapolando o âmbito das aulas na escola e merecendo espaço em revistas, olimpíadas e concursos em programas de televisão, recebendo tratamento meramente descritivo, voltado para o exercício da memorização.

Essa Geografia, ou essa forma de ensinar Geografia, ficou conhecida como *Geografia tradicional*, porém entendemos que esse conceito faz parte da estrutura de pensamento positivista, estruturado em uma produção diversificada e plural que são os pilares da ciência geográfica. Evangelista (2006) afirma: “Enfim, o drama da chamada Geografia tradicional foi o de se considerar toda uma produção diversificada, plural, afeita a tantos enfoques e temas, como pertencente a uma coisa só, a uma matriz só”.

Ao considerá-la única, também foi tida por muitos apenas como a Geografia descritiva e decorativa e, como na atualidade educacional brasileira o que recebe o título de *tradicional* é desprezível, o que é intitulado como *Geografia tradicional* também passou a ser - e nesse contexto muitos conceitos caros para o ensino de Geografia ficaram esquecidos ou ficaram em segundo plano. Para Evangelista (2006) “a idéia de tradicional desperta certa, diríamos, repulsa, particularmente entre os mais jovens, a produção que tinha seu slogan passou a ser soberanamente desvalorizada”.

Entendemos que o problema não consiste apenas nas questões referendadas acima, mas sim, no ensino da Geografia estruturado na lógica formal. Segundo Santos (1995, p. 32) “o principal ensinamento oferecido pela escola não é nada menos que um determinado tipo de raciocínio, ou, em outras palavras: uma

lógica”. Mais adiante, acrescenta: “Em resumo, o que ensinamos não é nem Matemática, nem Gramática, nem História, nem Geografia, mas, sim, lógica formal”. É essa forma de pensar que tem se mostrado insuficiente para que o aluno da sociedade atual desenvolva sua autonomia intelectual.

Fica claro, portanto, que as professoras estão condicionadas a essa forma de pensar, impulsionadas por esse imaginário popular geográfico e pela lógica formal. Parece evidente que, por não terem uma formação específica, deixam de acompanhar as discussões e teorizações a esse respeito, mas esse não é o único motivo.

Também contribui para a manutenção desse modo de pensar, além da inexistência de formação específica, a ausência de uma formação básica - incluindo educação infantil, fundamental e médio - que fosse capaz de desvincular o professor do senso comum relacionado ao ensino de Geografia, que permitisse às docentes tomar a iniciativa de romper com essa maneira de transmitir seus conhecimentos por meio de métodos tão arraigados.

Assim, quando questionamos lembranças em relação ao ensino de Geografia durante a sua educação básica, podemos perceber como as informações assimiladas na infância influenciaram a forma de pensar de cada uma delas, especialmente em relação ao ensino desse componente curricular nas séries em que lecionam, tal como observamos, com referência às professoras colaboradoras:

Ane: As lembranças que tenho das aulas de Geografia... Textos, questionários, mapas. Quase como mecanismo de defesa, viajava por meio deles, imaginava como seria a vida nesses lugares distantes. Que cheiro teria? Que gosto teria a vida em uma cidade como São Paulo? Lembro muito bem disso.

Rita: “Eu me interessava muito pelo relevo, vegetação, pela Geografia Física. Por essas matérias eu tinha interesse. Decorava tudo, tirava nota. No ginásio foi assim o tempo todo, mas já no colegial a professora era diferente, o jeito de ela explicar. Ela tinha

viajado o mundo e falava de suas experiências, contava as suas viagens, os lugares que havia conhecido. Eu adorava”.

Julia: “Da 5ª à 8ª série tive apenas um professor e a única coisa de que me lembro das aulas são dos textos enormes e sem sentido para mim, naquela época. E questionários também. Aquelas tardes de calor, tudo era um tédio. Além disso, lembro - e isso me marcou muito - ele foi para a Disney e passou muito tempo falando dessa viagem, antes e depois, nós nem sabíamos onde era esse lugar. No Ensino Médio ficou mais complicado. Só se falava em política ou em Geopolítica. Os textos enormes continuaram, repetiam mais de mil vezes que era preciso sermos críticos, que os Estados Unidos nos dominavam e assim ia. Eu não sabia mais o que era Geografia e até hoje não sei direito. Aprendi o que é PIB (Produto Interno Bruto) e balança comercial, mas apenas permaneceram os longos textos, longos questionários, longas tardes de calor”.

Fernanda: “Tive um professor de quem eu não gostava, suas aulas eram vazias, insignificantes. Trabalhava com textos, questionários e fazíamos mapas. No Ensino Médio eu fiz Magistério. De Geografia não vi nada. Eu não lembro. Acho que não teve”.

Com essas exposições, podemos perceber as principais características com as quais foram formadas as professoras entrevistadas: longos textos; questionários; produção de mapas; a memorização como principal habilidade a ser desenvolvida e as descrições meramente informativas, até mesmo quando agradáveis, como no caso dos relatos das viagens.

Quando questionamos sua formação profissional relacionada à Geografia, Julia, que fez Magistério, não se lembra de ter abordado a disciplina. Ana, também fez Magistério e diz que se lembra vagamente. Porém, suas memórias são do conteúdo tradicional, não havendo ligação com a maneira como deve ser ensinada a Geografia para crianças pequenas. Rita fez Pedagogia e, no terceiro ano, teve uma disciplina denominada Princípios e Métodos de Geografia e de História, na qual, segundo ela, a classe foi dividida em turmas para o estudo do PCN. Rita ficou com a parte de História e, dessa forma, não se lembra muito bem da parte de Geografia. “Acho que foi muito superficial, nem um pouco interessante”.

Com essas colocações, percebemos que as professoras que tiveram formação em nível Médio não se lembram das aulas de Geografia e, quando se recordam, suas lembranças vão ao encontro do que já colocamos anteriormente, posto que não havia um direcionamento relacionado para o ensino de crianças pequenas, ou seja, não havia um sentido pedagógico.

Aquelas que fizeram Pedagogia depois de 1996 relacionaram as disciplinas com os PCNs, e aquelas que estudaram antes não se lembraram de nada a respeito do ensino de Geografia e História. Depreende-se, então, que essa formação não teve nenhuma condição de romper com o senso comum.

Ao perguntar, em seguida, quais as concepções sobre o ensino de Geografia, as respostas foram, de certa forma, óbvias. Justamente por isso, algumas questões não recebem a devida importância, como afirma Saviani (1995, p. 20): “É frequente o óbvio ser esquecido ou ocultar, na sua aparente simplicidade, um problema que escapa à nossa atenção”. Como podemos perceber nas respostas das professoras colaboradoras:

Julia: “Minha idéia a respeito da Geografia é a de que se trata de uma matéria decorativa, descritiva. Quando se fala em Geografia penso em mapa, penso no Almanaque Abril. Sei que muitas coisas mudaram e, como professora, acredito que temos de mudar essa forma de pensar e agir. Mas é muito forte, é cultural. O nome dos rios, desenhos de mapas, relevo. Até o desenho do relevo eu já fiz, o mesmo que a minha professora fazia na quinta série. Não se discutiam as questões relacionadas ao relevo, o que influencia na vida das pessoas. Apenas decorava e fazia o desenho”.

Rita: “Olha, o problema está exatamente aí. Eu tive pouco contato com a Geografia e a verdade é que passou despercebida. Lembrome dos textos longos, questionários enormes, e depois, no Ensino Médio, acho que mudou um pouco. Do nada começou uma luta entre o bem e o mal; pobres e ricos, o que me incomodava. A visão que tenho hoje é de que a Geografia trata das questões como o meio ambiente, e outra parte trata das questões humanas: população, paisagem. É claro que também engloba política. Se não me falha a memória, a Geopolítica”.

Os depoimentos acima demonstram quais são as concepções das professoras em relação ao ensino de Geografia. Concepções essas relacionadas com a descrição, memorização, a dualidade entre Geografia Física e Humana, a reprodução dos mapas e a cartografia sendo a própria Geografia e não como um instrumento, extremamente importante, que possibilite e que contribua para a aprendizagem geográfica, além da visão maniqueísta, como descreve a professora Julia - *a luta entre o bem e o mal, ou seja, entre países pobres e ricos.*

Com a essa colocação, é possível perceber indícios das propostas das “Novas Geografias”, que se intensificavam no Brasil no final da década de 1970, e, por meio dos depoimentos das docentes, podemos ver as implicações disso na prática. Quando dizem que aprenderam *“uma Geografia que passa a enfatizar as questões das desigualdades, das diferenças, do desenvolvimento e subdesenvolvimento”*, ou, *“de repente eu já não sabia o que ensinava ou aprendia em Geografia”*.

Essas foram as principais formas assinaladas a respeito do ensino de Geografia, ou seja, a maneira como as professoras foram formadas e como tiveram contato com as questões geográficas culturalmente.

Com essas constatações em relação ao pensar geográfico das professoras podemos perceber o ciclo de reprodução, que dá sequência a essa visão. Quando não conseguem romper com o senso comum de sua formação docente, as professoras vão reforçando esse imaginário popular, conforme Pereira:

Nos primeiros anos, esse imaginário geográfico (do senso comum) é via de regra, reforçado pela autoridade do professor que, como generalizado dificilmente consegue acompanhar as discussões a respeito do conjunto de disciplinas com as quais lida, (muito menos com essa, que sempre fez parte do rol das decorativas). (1995, p. 68).

A questão não é a de que as professoras devem acompanhar as discussões geográficas, mas que, ao formar-se professora polivalente - seja no antigo curso Normal ou no atual Normal Superior, assim como no de Pedagogia - essas professoras tenham noções básicas do ensino de Geografia, para que possam compreender os objetivos pedagógicos nessas séries - e nesse caso cabe ao professor de Geografia desses cursos estabelecer, de forma clara, objetiva e sintetizada, o que é importante para a formação docente. Para Batista, existe uma ausência total de identidade na formação geográfica das professoras polivalentes:

No tocante, ao ensino de Geografia para a formação de professoras polivalente podemos ainda considerar que se apresenta uma crise de identidade, nota-se que há um conflito em compreender a importância da disciplina na grade curricular brasileira das séries iniciais, esse problema acentua no ensino de Geografia nas séries iniciais, pois, com uma visão reducionista da importância de cada área do conhecimento o docente polivalente pode priorizar o letramento e compreensão das operações matemáticas, o que contribuirá para a marginalização da ciência em questão. Acrescenta-se a isso, a existência do professor polivalente nas séries iniciais do Ensino Fundamental que tem como função abarcar as diversas áreas do conhecimento. Nestas, existem em seus fundamentos, questões muito peculiares que pode não ser conhecida pelo professor, devido a grande gama de informação. Isso poderá ocasionar uma transmissão superficial do conhecimento. (2005, p. 2).

Assim é possível verificar as dificuldades relacionadas à formação das professoras, porém essa dificuldade e a falta de uma formação consistente é reconhecida pelas próprias professoras como foi possível verificar com as colaboradoras, todas as professoras fizeram relações ou considerações a respeito de seu modo de ensinar com a sua formação. Ao pensarem sobre as questões colocadas, elas foram, de forma espontânea, refletindo sobre a sua formação, comparando com outras áreas do conhecimento, em um processo de auto avaliação, como podemos perceber na colocação da professora Mara:

Mara: “Sou professora e compreendo a importância da minha formação contínua, porém, romper com a visão de Geografia que tenho das aulas do Ensino Fundamental é bem complicado. Mesmo porque não existem cursos voltados para essa área do conhecimento, relacionada aos professores de educação infantil e das Séries Iniciais. Quem sabe, em breve essa questão passe a fazer parte dos cursos oferecidos aos professores, já fiz cursos de artes direcionados para séries iniciais, de Matemática, já tive acesso a livros que refletem a respeito do ensino de ciências nessas séries, mas de Geografia ainda não”.

Até aqui, pudemos fazer algumas observações sobre o ensino de Geografia nas Séries Iniciais. No que diz respeito à formação, ficou claro que não consegue romper com o modo pelo qual essas professoras aprenderam a disciplina na sua formação básica e, com isso vamos reforçando um ciclo incapaz também de romper com o senso comum geográfico.

Com isso entendemos que o problema da formação das professoras relacionadas ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais é um dos aspectos mais importantes para o impedimento da alfabetização em Geografia, porém não é o único. Assim entendemos que existe a necessidade de refletir sobre a maneira em que se *forma o formador*, além da necessidade de políticas públicas que garanta curso de formação de professores de qualidade.

A partir de agora, passamos para a discussão a respeito dos principais aspectos dificultadores referentes as práticas docentes, ou o que impossibilita que a alfabetização em Geografia seja realizada de fato.

3.2 CONCEPÇÕES RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA

Diante das colocações feitas pelas professoras relacionadas à formação geográfica, então cabe perguntar: O que pensam as professoras em relação ao ensino de Geografia nas séries iniciais?

O questionamento é válido principalmente para os dois primeiros anos, posto que, em fase de alfabetização, as crianças ainda não dominam os códigos alfabéticos, o que impossibilita quase completamente o ensino de Geografia nos modelos citados anteriormente.

Neuza: “Não sei dizer, mas acho que a idéia é contribuir para a alfabetização da criança. Temos um conteúdo muito extenso a cumprir e por isso deve ser bem sucinto o ensino de História, Geografia e Ciências, por que a criança não sabe ler e escrever. Primeiro, temos que alfabetizar. Creio que devemos dar apenas o básico dessas disciplinas para depois dar a devida seqüência”.

Rita: “Não sei, e não me parece claro, o que é Geografia ou História. É tudo junto na primeira série, ainda englobada nos Estudos Sociais. Em algumas escolas já são separadas, mas naquela em que eu trabalho ainda não. Para mim, os objetivos se confundem um pouco entre as duas”.

Julia: “Eu penso que o ensino de Geografia nas Séries Iniciais deve ser deixado mais para o final do ano, quando as crianças já estão lendo melhor. Acho que se deve ensinar coisas da vida deles, do lugar onde eles moram: a casa, a escola, depois o bairro. Partindo sempre da realidade dos alunos e das questões do meio ambiente, indo mais para a Geografia Física. Assim, a Geografia tem a função de formar cidadãos críticos”.

Com essas concepções, foi possível levantarmos várias questões relacionadas às práticas docentes e suas principais dificuldades, dúvidas e aflições.

Os temas que trataremos a seguir foram selecionados pelo fato de terem sido mencionados e enfatizados pela maioria das docentes. Ao analisá-los

entendemos como os principais aspectos que dificultam a alfabetização em Geografia no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Partimos do princípio de que a alfabetização em Geografia ocorre de uma forma ou de outra, mas também entendemos que para ocorrer de maneira que se desenvolva as competências geográficas e as habilidades que permitam fazer uso desse conhecimento, é necessário que as professoras tenham objetivos claros do que pretendem ao ensinar esse componente curricular.

As principais questões apresentadas, seja como um problema ou como um obstáculo epistemológico para que ocorra de fato a alfabetização em Geografia nas Séries Iniciais e para a compreensão dos objetivos específicos, estão relacionada com a estruturação da grade curricular em Estudo Sociais, a abordagem secundária do ensino de Geografia nas Séries Iniciais, as práticas voltadas pra o ensino de Geografia em círculos concêntricos, estruturada do próximo/concreto para o distante/abstrato, o ensino de Geografia voltado para a cidadania e o ensino de Geografia e a natureza.

3.2.1 Estruturação Curricular

Uma das principais preocupações, apontada como aspecto dificultador, foi a estruturação curricular em Estudos Sociais, como podemos ver nas afirmações da professoras colaboradoras:

Ângela: Trabalho em duas escolas, em dois períodos, na primeira e na segunda série. Aqui, de manhã ainda trabalhamos com Estudos Sociais, ou seja, com História e Geografia juntas. À tarde, na outra escola, que utiliza material diferente, já é separado. Não sei exatamente onde termina a História e onde começa a Geografia.

Penso que com o material separado fica mais fácil, porém a dificuldade em perceber os objetivos de cada uma ainda permanece.

Carla: Eu não tenho claro o que é Geografia ou História, ou quais são os seus objetivos pedagógicos. É tudo junto na primeira série e isso acaba confundindo um pouco, mas também não sei se seria melhor ensinar separado, não sei se esse é o problema.

Detectamos que essa estrutura curricular é vista como um problema, apesar de ficar claro nas colocações das professoras que esse não é o único encontrado.

A junção dos componentes curriculares ocorreu com a reforma da LDB de 1961 com a Lei n. 5.692/71. Com essas duas leis, o ensino de Geografia nas séries iniciais passou por mudanças que ainda refletem na prática.

Primeiro por que houve uma flexibilidade curricular da nova Lei, que permitia a cada Estado fazer novos arranjos. Cada órgão estadual de Educação se estruturava de acordo com seus recursos humanos e as suas peculiaridades. Segundo, com a instituição da obrigatoriedade de EMC, e pela falsa impressão de que a EMC se assemelhava à Geografia - por conta das orientações para que fosse trabalhada em ordem escalar ou em círculos concêntricos - e posteriormente, com a implantação da disciplina Estudos Sociais, que era a junção de Geografia e de História.

A questão dos Estudos Sociais, inclusive, é abordada na abertura do documento de História e de Geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio de um breve apanhado sobre a trajetória do trabalho com os chamados Estudos Sociais:

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se, ao lado da Educação Moral e Cívica, em fundamentos dos estudos históricos mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e

Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista [...]. (BRASIL, 1997, p. 26).

A instituição dos Estudos Sociais ao lado da EMC, no lugar de Geografia e de História, além de um esvaziamento de conteúdos, consolidou algumas abordagens que não levam em conta o desenvolvimento espacial da criança. Gebran afirma que a junção das disciplinas não contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino dessas disciplinas e para que ocorresse a inter-relação entre ambas:

A implantação dos Estudos Sociais não garantiu a inter-relação das disciplinas História e Geografia. Devido à excessiva fragmentação do conhecimento, que se colocava a partir das reformas, essas disciplinas se configuraram como disciplinas meramente informativas, superficiais, reprodutivistas e reducionistas. Aliado a isso, a ênfase e privilégio da "alfabetização", no sentido restrito, colocaram as disciplinas Geografia e História como apêndices, lembradas apenas nos períodos de provas oficiais e comemorações cívicas. (GEBRAN, 2005, p. 5).

Mesmo com as mudanças curriculares ocorridas na década de 1990, os componentes curriculares de Geografia e História ainda permanecem como Estudos Sociais em muitas escolas.

Entre as professoras, a maioria afirma que ainda há uma fusão entre a Geografia e História em Estudos Sociais. Podemos confirmar que essa estrutura curricular ainda faz parte da realidade educacional brasileira, tornando secundários os objetivos específicos, tanto da Geografia quanto da História. Quanto à relação espaço e tempo, é importante evidenciar que compreendemos a complexidade da questão, e dessa forma nos valem de Thompsom e Elias (1989) apud Santos (2002, p. 29).

Espaço e tempo, da forma como hoje os concebemos, são a sistematização simbólica criada pelas e através das transformações advindas do desenvolvimento da sociedade burguesa. Produto e

condição do processo, o que pensamos ser espaço e tempo são, na verdade, a ferramenta que possuímos para sistematizar a nossa relação com o mundo da maneira como hoje ele se apresenta [...].

Assim, entendemos que, para que a criança se aproprie das noções de espaço e tempo como “ferramenta” que servirá para sistematizar a nossa relação com o mundo, é preciso o desenvolvimento dessas capacidades temporais e espaciais, mais para que isso ocorra, ela deve estar inserida nesse espaço e não apenas percebe-lo como palco de realizações, da mesma forma as noções temporais não devem ser vista de forma cronologicamente linear.

Com a junção dos componentes curriculares, a identificação de quais são os conteúdos geográficos e qual a sua importância para essa faixa etária ficam prejudicadas, tornando-se uma dificuldade real para as docentes, de acordo com o que vimos anteriormente na afirmação da professora Rita: “Eu não tenho claro o que é Geografia ou História”.

O fato de que não ter clareza a respeito do que se pretende desenvolver com o ensino de Geografia e História se torna um problema na medida em que, se o professor não sabe do que se trata, não terá a capacidade de ensinar.

Essas dificuldades muitas vezes resultam em práticas educacionais pouco eficientes, que podem ser caracterizadas como um conjunto de informações desarticuladas e que não atendem a uma sequência que permita a compreensão daquilo que se quer ensinar (CALLAI; CALLAI, 2002).

A permanência dos Estudos Sociais salienta a existência de problemas, posto que fica ainda mais difícil a compreensão de que a Geografia trata de um saber que contribui para explicar os fenômenos e “onde eles ocorrem” (SILVA, 2003a), ou seja, a espacialidade dos mesmos. Já a História está relacionada

com o quando as coisas aconteceram, ou seja, com o tempo, como podemos constatar na afirmação das professoras:

Fernanda: Quando a História e a Geografia são trabalhadas separadas, cada disciplina com seu material, eu acho que é melhor, fica um pouco mais claro. Facilita o trabalho. Eu acho que as crianças entendem melhor e os professores também entendem melhor quais são os objetivos de cada um dos componentes curriculares.

Julia: Penso que ao separar as disciplinas Geografia e História, ocorre uma necessidade de pensar sobre quais são os objetivos pedagógicos de cada uma, a História é mais fácil, falamos dos brinquedos antigos, das forma de se vestir, ou seja, a relação com o tempo, e a Geografia, falar de espaço? Como? Com uma criança de seis anos? Quando estão trabalhamos com os Estudos Sociais ficamos um pouco ancoradas em ensinar História porque sentimos menos dificuldades.

Nessas colocações é possível perceber que para as professoras ao estruturar o currículo das Séries Iniciais em Geografia e História, eliminando os Estudos Sociais, os objetivos para o desenvolvimento de estruturas espaciais pela Geografia e de estruturas temporais pela História ficarão mais evidentes. Callai e Callai (2002, p. 57), confirmam o que vimos “de que o professor precisa ter clareza dos objetivos que pretende alcançar com seus alunos”, ter clareza de que o aluno precisa desenvolver noções de espaço e tempo.

Segundo Schäffer e Boneti (2002, p. 21), essas noções a criança vai adquirindo e desenvolvendo na medida em que entra em interação com o mundo. Nesse processo, ela se relaciona com o mundo à sua volta.

De acordo com que foi analisado por meio das entrevistas, quando as disciplinas são trabalhadas juntas as professoras têm mais dificuldades para entender especificamente os objetivos de cada uma delas, porém também podemos verificar que elas também entendem que esse não é o único problema e que há uma disposição para refletir sobre o assunto. Como vimos anteriormente na afirmação da

professora Ângela “as disciplinas separadas fica mais fácil, porém a dificuldade em perceber os objetivos de cada uma ainda permanece”. E também da professora Fernanda “acho que quando estão separadas me obrigo a pensar melhor em objetivos específicos principalmente da Geografia, mas não sei exatamente se esse é o problema”.

3.2.2 A abordagem secundária do ensino de Geografia

Outra questão que nos chamou a atenção é relacionada à forma secundária com que o ensino de Geografia é tratado nessas séries.

Rosana: “O ensino de Geografia nas primeiras séries fica sempre para segundo plano, pois mesmo quando estamos trabalhando o assunto, estamos pensando na alfabetização ou deixamos os conteúdos de Geografia e História mais para o final do ano, quando os alunos já estão lendo e escrevendo um pouco melhor e, depois, às vezes, nem dá tempo e isso é um problema”.

Mara: “No primeiro ano principalmente procuro seguir uma rotina, mas às vezes não é possível, e as disciplinas que ficam mais prejudicadas são a Geografia e a História”.

Fernanda: “Esse ano, eu comecei com a Geografia só no final do segundo bimestre. Prefiro dar ênfase na alfabetização e na matemática para depois, mais no final do ano trabalhar as outras disciplinas”.

Essa forma de pensar está diretamente ligada, como já vimos, com a formação das professoras - principalmente profissional - que deveria romper com a maneira com que foram formadas no Ensino Básico e também com o senso comum. No entanto, outros problemas influem nesse pensamento e um deles é forma com que vem sendo tratado o assunto, sempre em documentos oficiais.

Sabemos também, que essa concepção está relacionada ao currículo real de forma secundária. Trata-se de uma visão iluminista do mundo ocidental, onde predomina a matemática em detrimento das ciências sociais. De acordo com Straforini (2002, p. 41):

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupa um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da sala de aula. Sabemos que isso decorre da falta de discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas.

Com a dissolução dos Estudos Sociais em 1979, o ensino de Geografia e História volta a fazer parte do currículo individualmente, sendo ensinadas separadamente. Assim, durante a década de 1980, escolas de diferentes Estados do Brasil reintroduziram essas disciplinas de 5^a a 8^a séries (NOVAES; VLACK, 2006). Quanto às primeiras séries do Ensino Fundamental, não houve modificações o que nos leva a entender que houve uma despreocupação com as Séries Iniciais. Segundo Camargo Zamboni (1988), foram muitos os trabalhos que salientavam e que destacavam a importância de reintroduzir a História e a Geografia como disciplinas autônomas, garantindo oficialmente essa estrutura curricular. Contudo, para as quatro Séries Iniciais do Ensino Fundamental, não houve preocupação em manter explícita essa separação curricular.

Com a aprovação da nova LDB n.º.9394/96, em 20 de dezembro de 1996, em substituição às Leis n.º. 4.024/61, n.º. 5.540/68 e n.º. 5.692/71 essa questão permanece, pois a forma com que a lei foi redigida deixou explícita a falta de intenção em garantir, de fato, a reestruturação curricular do ensino de Geografia e História, como podemos ver no artigo 26 da LDB n.º.9394/96;

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

A estruturação curricular só veio a ocorrer parcialmente com a publicação dos PCNs, que finalmente trazem as disciplinas de Geografia e História separadas relacionadas as Séries Iniciais. Apesar de apresentar diversas questões passíveis de discussão, o documento apresenta esse mérito de colocar finalmente as disciplinas separadas em uma orientação oficial, o que também não garantiu uma mudança para que os currículos se reestruturassem definitivamente.

A questão não é puramente a separação das disciplinas, mas a forma com que o assunto vem sendo tratado, o que indiretamente acaba influenciando na formação e também nas práticas das professoras.

Além disso, ainda fica muito claro que a idéia central contida no PCN é a de que a Geografia deve ser ensinada quando as crianças já estiverem alfabetizadas.

Assim mesmo, os alunos, estando em processo de alfabetização, fontes escritas devem estar presentes nos estudos realizados, da mesma forma que o conhecimento construído transmitido por meio de texto. Propor que os alunos registrem por escrito, individual ou coletivamente, aquilo que observaram ou aprenderam, é uma maneira de aproximá-lo de procedimentos essenciais: ler e escrever. (BRASIL, 2007, p. 129).

Nesse cenário, tudo indica que o ensino de Geografia nas Séries Iniciais, principalmente na pré-alfabetização, será secundário, uma vez que as crianças ainda não dominam a leitura e a escrita e dessa forma a leitura que se faz é

que primeiro se ensina a ler e escrever para depois ensinar Geografia ou quando muito, serve para ensinar a ler e escrever. Uma observação que se faz necessária, é a de que não se faz essas relações quando se trata de matemática ou artes, por exemplo, ou até mesmo de História. Porém na Geografia existe certa dificuldade das professoras em deixar claro quais são os objetivos.

Quanto às principais práticas docentes no ensino de Geografia, estão, entre as mais explicitadas pelas professoras, os círculos concêntricos, juntamente com as questões relacionadas à realidade do aluno, o ensino de Geografia voltado para a cidadania, problemas ambientais, questões relacionadas a eixos temáticos e ao PCN. A seguir passaremos para a discussão dessas práticas, suas origens e suas conseqüências.

3.2.3 Círculos Concêntricos

A primeira questão a ser tratada é relacionada ao ensino de Geografia em círculo concêntrico, estruturando o ensino a partir do nível de desenvolvimento psicológico do aluno, que deveria ir do concreto ao abstrato, vencendo etapas de acordo com seu nível de desenvolvimento. Nas primeiras fases de escolaridade, iniciava-se o estudo com uma referência mais próxima, a casa e a escola, a comunidade ou o bairro, para, posteriormente, passar para o mais distante.

Deve-se primeiro conhecer o mais próximo e o concreto para depois estudar os lugares mais distantes, ou conceitos mais abstratos. Como podemos ver na afirmação da professora Mariana:

Mariana: “Eu trabalho com primeiras e segundas séries há quatro anos e nelas o ensino de Geografia tem maior enfoque para o que

está mais próximo. Partimos da escola, da família, da casa, do bairro, do lugar onde o aluno mora”.

Os estudos geográficos, organizados em círculos concêntricos é uma prática antiga no ensino de Geografia, partindo das Séries Iniciais de escolarização, até finalizar a educação básica, partindo do entorno da moradia dos estudantes até chegar, na oitava série, aos espaços mundiais, porém na Séries Iniciais isso nas ultimas décadas vem sendo enfatizado, ao nosso entender, essa técnica reflete em parte das orientações postas na implantação da EMC e das teorias piagetianas.

A implantação da EMC obrigatoriamente nessas séries, juntamente com a fusão da Geografia e História em Estudos Sociais, fez com que as professoras, se reorganizassem e vissem uma aproximação muito grande nas questões tratadas na disciplina de Geografia e História.

De acordo com as determinações do Estado, a EMC deveria ser trabalhada em círculos concêntricos, sob a égide de Deus e da pátria, englobando num leque maior, a família e a comunidade, o município, o estado e a nação, como afirma Zotti:

No ensino primário a EMC deve partir do que é próximo da criança, a família e a escola, para o posterior estudo da comunidade, do país e do mundo (BRASIL, 1975a). Ainda especifica os objetivos comportamentais e um rol de conteúdos a serem ministrados em duas unidades: Unidade I – Família: sua relação com a escola e a comunidade; Unidade II - Escola: suas relações com a comunidade. (ZOTTI, 2004, p. 16).

As professoras vinculavam as orientações das EMC com a Geografia pela ordem escalar, entendiam que esses assuntos substituiriam as temáticas geográficas em face da carência de clareza do componente curricular. Para as professoras Ane e Mara essas lembranças são muito nítidas, o que nos leva

a entender que fazem parte de um imaginário, e que isso reflete até hoje na forma de ensinar de cada uma delas.

Essa ordem escalar proposta pela EMC - e que até hoje se faz presente, trouxe as primeiras aproximações construtivistas de Piaget, que já vinham sendo discutidas por alguns autores desde a década de 1950, como o fez Lourenço Filho, uns dos precursores da Psicologia Genética no Brasil, que na década de 1980, intensificou-se, como já vimos anteriormente. (KLEIN, 1997).

No que diz respeito às teorias da Psicologia Genética parte da idéia de que as crianças estão no estágio de desenvolvimento operatório concreto e dessa forma a “construção” do seu conhecimento parte do próximo concreto e dessa forma da casa, da escola, do bairro e assim por diante.

Segundo Braga (2006, p. 8), as abordagens das unidades territoriais de análise em círculos concêntricos carregam consigo pelo menos duas simplificações básicas: uma diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a outra, relaciona-se à análise da organização do espaço geográfico e dessa forma faz considerações a essas duas questões como podemos ver a seguir.

No que se refere ao concreto, ocorre um entendimento de que, por se tratar de um trabalho pedagógico com crianças e estas estarem, provavelmente, no estágio *operatório concreto*, segundo as formulações de Jean Piaget, seria necessário, na educação geográfica, partir-se do próximo físico. Neste enfoque a subjetividade, como fonte de significação e, portanto, de concretude para o sujeito não é levada em conta. A proximidade é considerada apenas como um dado objetivo, o concreto é a base material e dele não faz parte a construção de significados. Consideramos que próximo para uma criança é o espaço sobre o qual ela já construiu significados e não, necessariamente, o entorno. (BRAGA, 1999, p. 116).

Assim, podemos perceber que o problema consiste em partir do concreto como o entorno e não do próximo, ou seja, algo significativo para a criança.

Quanto à questão relacionada à organização do espaço geográfico podemos perceber que a complexidade das relações atuais não permite entender o espaço em círculos sequenciais como afirma Braga:

A interpretação da organização do espaço geográfico _ existe, no tratamento da *seqüência: moradia, escola, bairro, município, estado, país, mundo*, uma visão de que as relações espaciais se dão de forma linear e contínua, do próximo para o distante, considerado como um aspecto puramente físico. Esta mesma visão leva ao entendimento de que se pode compreender o espaço geográfico, tomando os círculos concêntricos um a um e em seqüência. Ora, a complexidade atual das relações espaciais não permite que nenhum espaço seja compreendido fechado em um círculo e não está condicionada a nenhuma seqüência geométrica e física. (1999, p. 116).

O problema posto pelo ensino de Geografia, baseado em círculos concêntricos, está relacionado com a abordagem ideológica, ou seja, fazer com que as crianças, por meio do ensino escolar, fossem moldadas ou adaptadas. Assim, concordamos com Azambuja, no que diz respeito ao estudo local:

A perspectiva da adaptação recebe essa denominação na medida em que visa, fundamentalmente, à integração da criança ao meio social vivido. Essa adaptação impõe a manutenção do *status quo* ao qual o indivíduo deve socializar-se, isto é, ajustar-se às normas, regras e instituições sociais estabelecidas. Para isso, o conteúdo escolar compõe-se, do entendimento das funções atribuídas às autoridades constituídas no município, da funcionalidade do comércio, indústria, agricultura e dos serviços urbanos, das leis de trânsito. Essa funcionalidade aparente é entendida como “concreto”. A realidade é trabalhada numa perspectiva do real, isto é, de como deveria ser e não como é. (2002, p. 72).

Outro problema está relacionado à forma parcelada como a dimensão espacial será apresentada à criança. Azambuja (2002, p. 72) afirma que “É necessário mostrar a sociedade no seu todo”.

Fica evidente que não será possível mostrar o todo, uma vez que iniciaremos pela família e a casa, posteriormente a escola, o bairro, município, o estado e a nação. Segundo Callai e Callai (2002, p. 56), “As atividades nessas

séries devem ser desenvolvidas num todo globalizado, que abra os caminhos para o aluno, que o instrumentalize de fato, sem ficar parcelando todas as atividades”.

Porém quando estamos falando de romper com essa forma de ensinar baseado nos círculos concêntricos não estamos querendo dizer que o estudo do meio não seja importante. Callai e Callai afirmam que:

A superação dessa lógica de que a criança aprende por níveis hierarquizados – no caso do espaço, por níveis espaciais que vão se ampliando sucessivamente – requer o estabelecimento, pelo menos, de uma clareza de termos. Não estamos considerando que o estudo do meio é inócuo e desligado da realidade. Pelo contrário, ele pode constituir uma interessante possibilidade de ensino e aprendizagem. O que se está questionando é uma postura teórica que dá a referência, a forma de encaminhamento, postura que considera um espaço fragmentado e circular, o qual se amplia sucessivamente. Partindo do “eu”, da família, cria-se uma proposição antropocêntrica – ou melhor, egocêntrica – ao redor do “eu”. O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. (2002, p. 56).

Assim entendemos que o desafio para que se desenvolva as capacidades geográficas nas Séries Iniciais é que a criança a partir das sua vivência, do lugar onde vive possa relacionar-se com outros lugares mais distantes e aos poucos possa compreendê-los.

Outro fator que nos chamou a atenção na prática docente é a relação entre a Geografia e o Civismo que, ao nosso entender, confirma o vínculo entre o ensino de Geografia atual com a EMC e os Estudos Sociais é a idéia de que as comemorações cívicas, como Independência do Brasil, aniversário da cidade e outros feriados festivos relativos à história da nação, são tratados como atividades geográficas, fato que evidencia a fusão da História com a Geografia. Novamente as professoras entrevistadas confirmam essa prática:

Julia: “Este mês nós fizemos um trabalho em comemoração ao aniversário da cidade. Esse trabalho não estava vinculado com as apostilas, mas foi bem geográfico. Sempre abordamos as comemorações cívicas nas aulas de Geografia e História”.

Quando questionamos o formato dessas atividades, obtivemos a seguinte resposta:

Ane: “Geralmente vinculamos as comemorações cívicas com a Geografia e com a História. As atividades desenvolvidas nessas comemorações são praticamente as mesmas. Pintam algum desenho relacionado com o dia comemorado, fazem um jogral ou as séries mais avançadas lêem algum texto. É basicamente isso”.

Essas comemorações e festividades são de suma importância para as crianças dessa faixa etária, pois fazem parte da construção da identidade e da noção de pertencimento ao lugar ou ao próprio país em que vivem, porém, não da maneira mecânica como vêm sendo realizadas, pintando desenhos referentes às datas comemorativas, decorando jogral, ou seja, sem vida. Callai e Callai afirmam que:

Precisamos fazer um esforço para avançar, para superar os problemas que percebemos diariamente, tais como trabalhar com os heróis, os fatos, descrever os lugares, os festejos e as datas. Isso não pode ser tratado de forma linear, como se um tempo, um espaço ou uma situação precedesse ou sucedesse outras mecanicamente. (2002, p. 56).

Esse esforço deve ter o objetivo de mostrar que esses fatos se deram em um determinado espaço e tempo, que fenômenos ocorreram envolvendo as pessoas, a sociedade como um todo e que estão situados em um espaço delimitado e em um tempo definido. (CALLAI; CALLAI, 2002).

Assim entendemos que tanto as práticas relacionadas ao círculo concêntrico, como relacionadas as questões cívicas da forma que foi mencionada pelas professoras, referem-se a práticas que dificultam o processo de alfabetização

em Geografia, bem como as praticas relacionadas ao ensino de Geografia voltado principalmente para o desenvolvimento da cidadania, o que veremos agora.

3.2.4 Geografia para a Cidadania

A educação escolar voltado para a cidadania vem sendo tratado com ênfase nos últimos tempos, e o ensino de Geografia por tratar das questões relacionadas à sociedade e natureza passou a ser vista como um dos principais responsáveis para que as crianças se tornem no futuro cidadãos em plenitude.

O que em nosso entender passou a ser mais um problema, dessa forma enquanto buscavam ampliação das discussões para a superação dos problemas antigos, como as dualidades relativas à Geografia Física ou Humana, ou do ensino baseado na descrição e memorização, outros problemas foram se cristalizando como essa questão.

Com isso, não se quer dizer que essas discussões não foram importantes, mas que as novas propostas não foram acompanhadas na prática docente e, por conseguinte, novos problemas foram sendo sedimentados paralelamente aos antigos como essa questão de que o ensino do ensino de Geografia voltado para a cidadania.

Nas discussões de antigos problemas, outros recém-surgidos foram se solidificando por meio de “palavras sagradas” que vão sendo transformadas em “leis” dentro do ambiente escolar, nas capacitações, nos documentos oficiais, nas conversas dos professores e na mídia falada e escrita. Toda a problemática vai sendo reproduzida pelas professoras no dia a dia escolar.

Para entendermos melhor a respeito, utilizamos as considerações de Arthur Lovejoy, historiador da Filosofia citado por Azanha:

A mentalidade de uma época é assimilável a partir de diversos caminhos. Um desses caminhos possíveis poderia iniciar-se pela identificação daquelas palavras que, num determinado período, aparecem como indispensáveis na discussão de certos problemas. Essas palavras tornam-se "sagradas", no dizer de Lovejoy. Isso ocorre porque a palavra, por um ou mais de seus significados, está de acordo com as crenças prevalecentes, com a escala de valores e com os gostos de uma época específica. Nessas condições, a análise dos usos das palavras sagradas de um determinado período permitiria a captação dos sentimentos e dos valores que se associaram a esses usos e que, por isso mesmo, impregnaram a mentalidade da época. Transpondo essas idéias para o campo da educação brasileira atual, acreditamos que será possível apreender grande parte da mentalidade pedagógica recente se a atenção for focalizada nos usos de algumas palavras como autonomia, gestão democrática, participação e outras correlatas. Porque essas palavras se tornaram "sagradas" e, como tal, portadoras nos seus usos das crenças, dos valores e dos modismos intelectuais que condicionam as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais atuais. No entanto, o próprio Arthur Lovejoy chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, "palavras sagradas" podem dar origem a confusas associações de idéias e até mesmo acabar abrigando significados contrários. (1995, p. 46).

É notável que muitas palavras foram sendo tratadas como sagradas dentro desse contexto educacional, como cidadania, criticidade ou o aprender a aprender. Desse modo, o ensino de Geografia também se volta para formação de um cidadão crítico, ou seja, geografia para a cidadania. Essa também foi uma das questões colocadas pelas professoras como uma das principais intenções do ensino de Geografia, o que veio a apresentar novos problemas. Santana Filho (2006), afirma que:

A noção de cidadania está diretamente subordinada as aspirações da modernidade iluminista no campo político e claro, com inevitáveis reflexos nas praticas culturais e dos sistemas escolares. No entanto, vale relacionar o sentido do termo cidadania, antes de tudo ao conceito de ética e moral. Segundo Japiassú e Marcondes, a ética esta associada aos princípios e valores norteadores, "A uma reflexão sobre as razões por se deseja justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las"; a moral já estaria relacionada às praticas, às regras

e prescrições para “assegurar uma vida em comum justa e harmoniosa.” Queremos dizer, então, que a cidadania atende ou corresponde a um princípio ético hoje consagrado pelas sociedades democráticas modernas, mas contraditoriamente, estas mesmas sociedades, em última instância orientadas e redigidas pelas regras do capitalismo, têm produzido em suas histórias a impossibilidade de garantir a condição de universalidade à noção de cidadania e à sua prática, à sua experiência. Há hoje em todas as fronteiras nacionais e em múltiplas escalas uma grande parcela da humanidade que se quer pode sonhar com a possibilidade da cidadania, muito menos vivê-la. Então, estaria a cidadania existente apenas no plano das idéias, que efeito têm nossa prática escolar sobre isso?

Com base no que foi exposto por Santana, ainda acrescentamos mais uma pergunta: O que significa dizer que um dos principais objetivos do ensino de Geografia relaciona-se com a cidadania?

Surge ainda, uma outra: O que significa dizer que o ensino de Geografia nas Séries Iniciais com crianças de 6 e 7 anos, tem como objetivo principal o desenvolvimento da cidadania? E quando questionamos as professoras obtivemos as seguintes respostas.

Neuza: “Com os trabalhos voltados para a realidade deles, os alunos podem entender melhor o lugar em que vivem e a sua realidade. Serem mais críticos diante de algumas situações e desenvolver essa capacidade. Assim, penso que o ensino de Geografia tem uma responsabilidade ainda maior na formação de cidadãos para a vida, ou seja, formar uma pessoa íntegra, um cidadão crítico”.

Ângela: “O ensino de Geografia deve, nas primeiras séries, ir aos poucos desenvolvendo na criança a criticidade e trabalhando na formação da cidadania desse aluno. Para isso vamos trabalhando as questões de meio ambiente, como cuidar do planeta, para onde vai o lixo. Nessas séries é assim que começamos a introdução do exercício da cidadania”.

A Geografia se configura como uma ciência social, tendo como o objetivo o estudo do espaço geográfico, compreendido como espaço socialmente elaborado, ou seja, fruto da interação constante entre o homem, organizado socialmente e o meio natural. Para Paiva (2005), a questão do desenvolvimento da

cidadania esta fortemente relacionada, pois é nesse espaço que deve ser construída, ou deve ocorrer o exercício da cidadania.

Essa visão das docentes também pode estar relacionada com as orientações dos PCNs, que partem do princípio de que a Geografia nas Séries Iniciais deve se voltar para a construção da vida em sociedade e para o desenvolvimento do cidadão crítico. Segundo o PCN (BRASIL, 1997, p. 123): “Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desenvolvimento das funções de cidadania”.

Com isso, vai-se aos poucos construindo novos problemas. O lema da educação escolar passa a ser o de formar cidadãos críticos e as disciplinas, no caso a Geografia, são os meios para que isso ocorra. Posso (2004 p. 7):

Afirmar que a educação para a cidadania e democracia constrói-se como premissa na territorialidade escolar, perpassando todos os recortes e problemas específicos espaciais e temporais, sobrepondo-se como finalidade última e primeira de todas as ações. E, neste sentido como elemento dado, constitui-se num problema.

Tal problema consiste no fato de que essa preocupação aparente, observada nos documentos oficiais, é meramente superficial, pois não há esforços para que mudanças estruturais ocorram. Segundo Callai (2001, p. 136):

Muito se tem falado em educação para cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito estudante deslocado do mundo em que vive como se fosse um ser neutro e abstrato.

Compreender a importância da Geografia para a construção da cidadania é contribuir para que o aluno reconheça “o mundo em que vive que se compreenda como indivíduo social, capaz de construir a sua história, a sua

sociedade, e o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto”. Para Girox (1986, p. 256).

Deve-se considerar em uma educação para a cidadania a análise do poder e da transformação, ao se procurar entender o significado das contradições, disfunções e tensões existentes na escola, mas também no cotidiano mais amplo. Deve-se, portanto localizar os conflitos subjacentes na escola e na sociedade e investigar como podem contribuir para a educação de forma geral.

Essas contradições devem ser tratadas nas realidades mais próximas, mais é preciso ressaltar que o mais próxima não é o entorno ou o concreto mais o que tem significado possíveis para que ocorra a negação do conhecimento existente e a obtenção do novo, ou seja, a resignificação do conhecimento.

O ensino de Geografia deve desenvolver as competências, habilidades - como noção de espaço, para que desenvolvam capacidades intelectuais - e autonomia. A que partir daí, terá dado a sua contribuição para a formação de pessoas capazes de exercer a cidadania plena e não um discurso vazio fruto de um modismo inseqüente que mais atrapalha a prática docente do que contribui.

3.2.5 Ensino de Geografia e a Natureza

Outra forma de pensar o ensino de Geografia é o de que deve tratar principalmente dos problemas ambientais, como é possível observar nas colocações das professoras colaboradoras.

Neuza: “Eu acho muito importante trabalhar a preservação do meio ambiente, saber se onde eles vivem têm um rio poluído. Eu acho importante, por que temos que preservar o meio ambiente e você só

preserva se você conhece. Assim, vai ter mais respeito. Eu saio com eles para mostrar as árvores, passarinhos, o espaço em que a gente vive. É importante a conscientização da preservação e é isso que os PCNs indicam para a Geografia, o ensino da natureza, basicamente isso”.

Rosana: “Acho que o ensino de Geografia deve ser relacionado com o lugar onde se vive, mas não sei exatamente. A escola, o bairro, a casa, as questões relacionadas à preservação ambiental, à natureza, o aquecimento global, do terremoto que eles viram na televisão. Mas, admito, é uma conversa muito superficial”.

Na concepção das professoras o ensino de Geografia deve tratar das questões ambientais, ou seja, na degradação e preservação da natureza. Podemos dizer que a questão ambiental se coloca como uma das principais temáticas para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais e a degradação ou os problemas ambientais como um assunto central. No que diz respeito aos PCNs a professora tem razão quando se refere aos a conscientização da preservação da natureza, como podemos ver:

O estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho. O estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presente na paisagem local, é o ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre homem e natureza. (BRASIL, 1997, p. 127).

Foi possível também verificar no PCN duas concepções de natureza: os elementos biofísicos de uma paisagem, ou a natureza transformada pelo trabalho humano. Enfatiza que “[...] no ensino professores e alunos deverão procurar entender que ambas - sociedade e natureza- constitui a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído” (BRASIL, 1997, p. 117). Dessa forma entendemos que o ensino de Geografia deve tratar o espaço geográfico concebendo a sua interatividade entre natureza e sociedade, o que não foi possível verificar nas

práticas docentes. No que diz respeito à relação sociedade/natureza, Seabra entende que:

A natureza é o mundo material que nos circunda, o universo que está em constante movimento mudança e transformação. A sociedade humana representa uma parte específica da natureza subordinada as suas próprias leis. Se entendermos natureza nesse sentido, então a sociedade humana pode ser considerada parte do conceito de natureza. (1984, p. 12).

Tudo isso acaba por reforçar outro problema: a separação entre a natureza e a sociedade, a divisão entre Geografia Humana, Física e Econômica. O que consiste numa prática antiga no ensino dessa disciplina. Moreira (1987) faz críticas a essa separação da Geografia física e humana e afirma “que o problema consiste na forma de trabalhá-la. A natureza é todo o mundo natural (e não inclui o homem)”. E seu estudo é feito pela geografia Física. Este estudo, entretanto desfila uma série de gavetas (relevo, clima, vegetação, etc.) que são ensinadas de maneira separadas, traçando um panorama geral dos recursos naturais dos diferentes lugares.

Concordamos com Moreira (1987, p. 163) que afirma que “a história dos homens é inseparável da história da natureza”.

Como o Homem faz parte da natureza e nela ocupa um lugar particular de forma superior de organização da matéria, a natureza faz parte da organização social dos homens e nela ocupa um lugar particular. Isto significa que para um discurso dialético da Geografia o lugar da natureza na relação homem-meio é aquele definido pela forma histórico-concreta de incorporação orgânica dos fenômenos naturais ao processo de reprodução social dos homens. (MOREIRA, 1987, p. 162).

No que diz respeito às Séries Iniciais, a questão vai além desses problemas apresentados pelo autor. A visão que se tem, de que as questões naturais por si próprias são o principal objeto de estudo da Geografia nessas séries,

além incluir essa forma de pensar em questões relacionadas a problemas ambientais que são abordados muitas vezes de acordo com o modismo do momento, colabora para distorcer ainda mais os objetivos do ensino de Geografia nas Séries Iniciais.

3.2.6 Eixos Temáticos

A questão dos eixos temáticos consiste em outra preocupação por parte das professoras, como foi possível analisar nas colocações feitas na fala de Ane e Mara, quando questionamos a respeito dos eixos temáticos que elas haviam feito referência durante a entrevista.

Ane: “Trabalhar com eixos temáticos significa escolher um tema e trabalhar em todas as disciplinas. Tratamos o mesmo tema de várias formas, a leitura e a escrita, a matemática e assim por diante. A Geografia é sempre mais difícil de relacionar com os temas, o material não traz separação por disciplina. Quando é assim, de forma geral até que vai bem, porém quando temos que fazer as provas, encontramos dificuldades. E digo encontramos porque sempre fazemos isso juntas. Todas as professoras das mesmas séries da escola”.

Carla: “Acho que ao trabalhar com os eixos temáticos o primeiro problema é entender se estamos trabalhando com temas como linguagem, natureza, matemática ou se estamos falando de um assunto, por exemplo, água e aí, trabalhamos água em todas as disciplinas. A diferença entre a educação infantil e as primeiras séries é visível. E agora com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental ficou mais complicado. Quanto à Geografia, geralmente está relacionada com a natureza, por exemplo, agora mesmo estou trabalhando com água, falamos sobre os rios na história, ciclo da água em ciências, medimos a água em matemática, fizemos poesia em português e em Geografia sinceramente não sabia o que fazer”.

De acordo com o que foi colocado pelas professoras é possível perceber que essa questão é um tanto confusa, entendemos que as dúvidas das

professoras estão em partes relacionadas com as orientações do Referencial Nacional da Educação Infantil e dos PCNs no que diz respeito aos eixos temáticos.

No Referencial Nacional da Educação Infantil, os eixos temáticos são tratados de forma diferente do que nos PCNs, com isso, na medida em que as orientações dos referenciais foram elaboradas para crianças de até seis anos, que faziam parte da educação infantil antes das mudanças do ensino fundamental de nove anos. Assim as professoras ficam em dúvida se devem seguir a orientação da educação infantil para a primeiro ano do Ensino Fundamental respeitando a idade da criança ou se deve seguir a orientação do PCN de acordo com a orientação para a primeira série.

Como podemos ver a Referencial para a educação infantil diz que os eixos temáticos devem ser estruturados da seguinte forma; Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. (RCNEI, 1998, p. 46). Enquanto que nos PCN os temas estão dentro das disciplinas. Especificamente, o de Geografia está da seguinte forma: tudo é natureza, conservando o ambiente, transformando a natureza e o lugar e a paisagem.

O que percebemos com isso é que as orientações são muito confusas e com isso existe uma dificuldade na maneira de interpretar essas orientações e no que diz respeito a Geografia ainda há uma dificuldade em saber o que fazer relacionada a disciplina em cada eixo temático abordado.

Para finalizar essa parte do nosso trabalho, é necessário considerar que a questão de alfabetizar em Geografia, o desenvolvimento da noção de espaço, ou o desenvolvimento de competências e habilidades, como as de observar, descrever, por exemplo, não foram citadas, nem ao menos mencionadas pela

maioria das professoras, o que deixa explícita a dificuldade das professoras em lidar com essa área do conhecimento.

Podemos sintetizar as principais formas de pensar a respeito de ensino de Geografia citadas pelas professoras entrevistadas e os aspectos que dificultam.

Entre eles, está a formação profissional, que não consegue romper com uma formação básica, estruturada na lógica formal. Os Estudos Sociais como estrutura curricular, na concepção das professoras, dificulta no entendimento dos objetivos claros de cada disciplina e a forma secundária que é visto o ensino nessas séries, seja pela herança cultural ou pela forma com que é tratada nos documentos oficiais.

Quanto às práticas mais comuns, entendemos como obstáculos epistemológicos para o ensino de Geografia as seguintes: o ensino em círculos concêntricos, partindo do próximo para posteriormente avançar para o distante sem uma abordagem espacial. A Geografia como responsável pela formação de cidadão crítico, ou seja, voltada para a cidadania e a idéia de que ensinar Geografia é ensinar sobre o meio natural e os problemas ambientais de forma isolada.

Apesar das professoras fazerem referências às necessidades dos aspectos lúdicos nas fases de pré-alfabetização e alfabetização, de forma geral, não foi verificado, em nenhum momento, a relação dessa necessidade ao ensino por meio da oralidade, de dramatizações, músicas ou brincadeiras.

Passemos, então, para a próxima parte do nosso trabalho, onde trataremos dos principais conteúdos e objetivos destacados pelas professoras em suas práticas docentes.

Para isso, além de analisar o relato das professoras, utilizamos para ilustrar, algumas atividades realizadas pelas crianças, o que nos permitirá ter uma visão mais ampla de como ocorre o processo de alfabetização na disciplina.

4 ALFABETIZAÇÃO EM GEOGRAFIA, PRÁTICAS DOCENTES

(...) As vezes, nas aulas de Geografia, mergulhava em meus pensamentos. Como era os gostos, o cheiro, o som da vida em outros lugares? Como era viver em uma cidade como São Paulo? (...)

(Professora Ane)

Após observar as concepções das professoras em relação ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como os aspectos dificultadores deste processo, passemos a uma análise dos principais conteúdos e objetivos trabalhados nessas séries.

Para isso, seguimos com a observação das entrevistas e utilizamos algumas atividades propostas pelas professoras e realizadas pelas crianças para ilustrar ou confirmar algumas constatações. Enquanto realizávamos as entrevistas, solicitamos que as professoras mostrassem algumas atividades geográficas, com isso, selecionamos aquelas relacionadas com os principais objetivos.

Partimos da investigação de quais são os principais conteúdos abordados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, dessa forma, obtivemos as seguintes respostas:

Ane: “Primeiro trabalhamos com os desenhos, ou seja, com a representação dos lugares. Depois falamos sobre os meios de transporte, os meios de comunicação e as profissões. Além disso, também trabalhamos com o meio ambiente. Esses são os principais conteúdos trabalhados no primeiro e segundo anos”.

Fernanda: “Trabalhamos com a alfabetização cartográfica, com meio ambiente, principalmente com os problemas ambientais, além de falarmos sobre os meios de comunicação, transporte e as profissões”.

Carla: “No primeiro ano trabalhamos muito desenho e dessa forma a representação dos lugares, a natureza, os animais em extinção, das florestas, da água. Mais para o final do primeiro ano ou no segundo começamos a trabalhar os meios de transporte, comunicação, as profissões, as regras de trânsito... acho que é isso”.

Com essas afirmações, foi possível agrupar as atividades em dois blocos que, segundo as professoras, são praticamente a totalidade dos conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses dois blocos são: representação e meios de transporte/comunicação.

Optamos por explorá-los individualmente, considerando os principais objetivos pretendidos. Verificamos também, quais as principais habilidades e capacidades geográficas que se pretendiam e como essas mesmas atividades poderiam proporcionar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, ou seja, uma estrutura de pensamento que dê condições de leituras espaciais e que contribua para a construção de uma identidade para o ensino de Geografia e para a alfabetização na disciplina. Porém, é preciso lembrar que, ao buscarmos alfabetização, não estamos abrindo mão de conteúdos, segundo Silva:

Essa tendência que aos poucos se articula ao buscar a alfabetização e a linguagem geográfica não desvaloriza os conteúdos. Pelo contrário, ao buscar um tratamento pedagógico destes está se organizando um ensino/aprendizagem no qual os conteúdos não se transformem em fins do processo, mas sejam elementos centrais da construção de um ensino no qual é preciso levar em conta o papel do aluno como participante no meio em que vive. (2006, p. 320).

O professor precisa ter clareza dos objetivos que pretende desenvolver com seus alunos nessas séries, além de partir dos conhecimentos prévios das crianças. Callai e Callai afirmam que:

O conteúdo, que é a própria vida, vem sendo construído desde a própria casa, na família, nas brincadeiras de rua. À escola, nas séries iniciais, cabe organizar esse conhecimento, através da formalização das informações que o aluno possui. (2002, p. 57).

Ao falarmos de conhecimentos prévios, é preciso compreender que a escola trata de um conhecimento sistematizado e dessa forma o ponto de partida seria os conhecimentos prévios e locais, mais com o objetivo de ultrapassá-lo.

Segundo Souza e Katuta:

É preciso ter cuidado ao falar em valorização dos conhecimentos trazidos pelos os alunos, pois é necessário que haja sempre a superação desses conhecimentos particularizados, sincrético e muitas vezes contraditório. Isso não significa romper com esses saberes, mas reconstruí-los a partir de outra perspectiva, a partir de outro entendimento da realidade que procura criar leis, verificar padrões de acontecimentos condutas, enfim, procura sistematizar todas essas informações e saberes para entendê-los, para melhor agir no mundo. (2001, p. 136).

Tendo em vista as colocações dos autores em relação aos conteúdos, seguimos nossa análise, iniciando pelo bloco de conteúdos relacionados à representação e localização.

4.1 REPRESENTAÇÃO, LOCALIZAÇÃO E PERCEPÇÃO DO ESPAÇO

A primeira questão a ser discutida está relacionada à localização e representação. Ao analisarmos a bibliografia referente ao ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental¹⁰, foi possível constatar que esse tema vem sendo tratado com destaque nas últimas décadas.

Com a ênfase dada pelas pesquisas e pelos depoimentos das professoras, em relação à representação nas Séries Iniciais, fica a falsa impressão de que o mapa foi/é sempre muito utilizado no ensino de Geografia. Dessa forma, concordamos Souza e Katuta (2001) no que diz respeito à existência de um paradoxo, pois na maioria das vezes o que ocorre na prática é um abandono dos

¹⁰ Como vimos no primeiro capítulo desse trabalho.

mapas. Além disso, quando questionamos as professoras em relação a sua formação em relação à linguagem cartográfica, todas disseram que não passaram por essa aprendizagem específica.

Esse fato acaba interferindo no ensino de Geografia nessas séries de forma incisiva, pois, apesar da importância que é atribuída à linguagem cartográfica para o ensino de Geografia, por se tratar de uma linguagem que proporciona o entendimento das formas de organização territorial e do grande número de trabalhos voltados para a alfabetização cartográfica, na prática docente os reflexos ainda são muito equivocados. Tudo isso, demonstra a falta de uma formação consistente, como foi possível verificar com o estudo do material coletado durante a pesquisa.

Quando questionamos as professoras em relação aos conteúdos, foi possível perceber que a representação aparece com certa frequência, ou para ser mais precisa, é apresentada como a base do ensino no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, o que fica evidente nos depoimentos, quando questionamos a respeito dos conteúdos.

Mara: “No segundo ano, trabalhamos com representação, geralmente é um tema proposto pelos materiais didáticos. Eu trabalho com material apostilado nas duas escolas, são sistemas de ensino diferentes, mas é um tema abordado nas duas. Começamos pela escola, porque é comum a todos e depois a casa e o caminho de casa para a escola. As crianças têm muita dificuldade pra fazer essa representação”.

Julia: “Começamos pela representação da sala de aula, mas é difícil que a criança entenda o que deve se feito. Trabalho com foto, representando a própria criança, a carteira, a mesa e aos poucos eles entendem. Fica mais fácil dizer ‘desenhe a carteira’, mas entendo que deve ser mais que isso, mais do que simplesmente desenhar”.

As atividades de representação são apresentadas geralmente nos materiais didáticos, além disso, o depoimento das professoras confirma a prática do

ensino de Geografia em círculos concêntricos: a representação da casa, da escola, a sala de aula e do trajeto da casa para a escola.

Vale ressaltar que o tema tratado de acordo com as professoras é o da representação e que em nenhum momento foi feita referência à localização, ou relacionada às duas questões. A representação era o principal objetivo e que não havia uma clareza da intrínseca relação entre a representação e a localização.

A localização é um dos pontos de partida para o ensino de Geografia, sendo um dos princípios que constitui a linguagem geográfica. Assim, é uma das bases principais para a alfabetização em Geografia, por estar relacionada ao posicionar-se em um determinado lugar, ou ao “onde eu estou” e, como referência locacional, nos permite identificar os fenômenos espaciais.

Passamos agora, para a análise das atividades. No primeiro bloco, selecionamos inicialmente quatro atividades que nos chamaram a atenção por conter uma sequência didática em círculos concêntricos, relacionada à representação. Elas foram realizadas por alunos do segundo ano e a primeira delas, diz respeito à representação da casa do aluno, em seguida à representação da escola, da sala de aula, e a do caminho da casa para a escola.

Desenhe, neste espaço a sua casa:

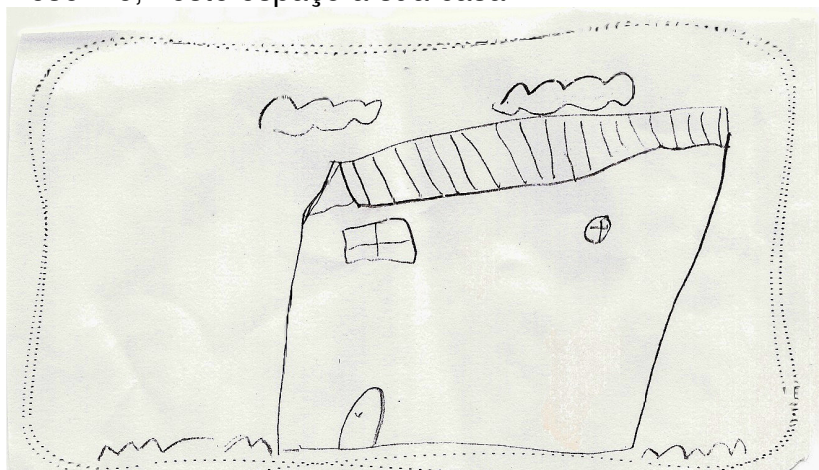


Figura 1 – Representação da casa.

O que podemos perceber com essa atividade é que a criança simplesmente fez o desenho de uma casa como fazem normalmente, sem pensar em como era o lugar em que mora, ou quais as características desse ambiente. O que nos leva a entender que não houve um diálogo encaminhando a identificação dos elementos que compõem a paisagem, e a partir dessa identificação a, realização da atividade de desenhar ou representar.

Essa atividade deveria responder como as crianças identificam a paisagem em que vivem o que não é possível identificar. Obviamente, os desenhos não foram todos dessa forma, mas mesmo nos trabalhos que apresentam maiores detalhes percebemos que o objetivo principal de perceber, localizar, observar, descrever, o lugar não foi atingido por falta de clareza no que se desejava com tais atividades. Assim, passamos para a próxima atividade onde podemos ampliar a nossa análise. Ela diz respeito à representação da escola, feita por aluno do segundo ano.

Agora faça o desenho da sua escola:

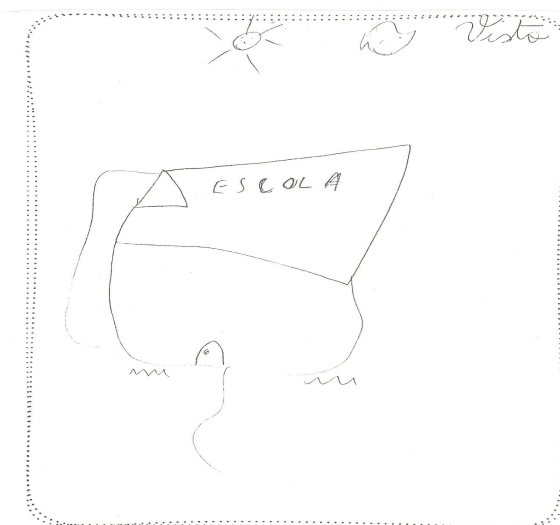


Figura 2 – Representação da escola.

Ao observar essa atividade, verificamos que realmente existe certa dificuldade no trabalho com localização e representação. Comparando a primeira com a segunda, é possível perceber a semelhança entre a casa e a escola, praticamente o mesmo desenho, o mesmo formato, sem detalhes e sem cores.

No tocante à escola, primeiramente nos chamou a atenção pelas cores das pinturas da parede. Em tom de laranja, havia um jardim com muitas flores e grandes árvores em frente, além do cantinho da leitura - que era uma sala muito agradável - quadra, banheiro, cozinha. Uma escola muito bem estruturada e bonita. Nenhum desses itens estava na representação da escola.

Nesses dois desenhos não há sinais de que a criança conseguiu observar os detalhes, não podemos perceber que houve uma observação orientada e com isso não houve a percepção dos elementos das paisagens seja da casa ou da escola. Além de que, é possível verificar ao comparar as duas atividades que não houve mudanças entre uma atividade e outra. Seguimos para as próximas atividades.

Faça o desenho da sua sala de aula – aluno segundo ano:



Figura 3 – Representação da sala de aula.

Apesar de apresentar mais detalhes, o que nos permite constatar que houve maior percepção do espaço e assim, um resultado positivo, a criança percebe a arrumação da sala, a mesa da professora e as carteiras, porém entendemos que essas atividades, bem como a próxima que vamos observar, podem ir muito além da representação, e oferecem outras possibilidades como o trabalho de lateralidade, de referência e de distância, que são de extrema importância para o desenvolvimento das noções espaciais, propiciando a resignificação dos lugares, em que vive e que se relaciona com outras pessoas e objetos. A próxima atividade é a representação do trajeto da escola para a casa.

Agora, faça uma representação do caminho que você faz para ir de sua casa à escola – aluna do segundo ano

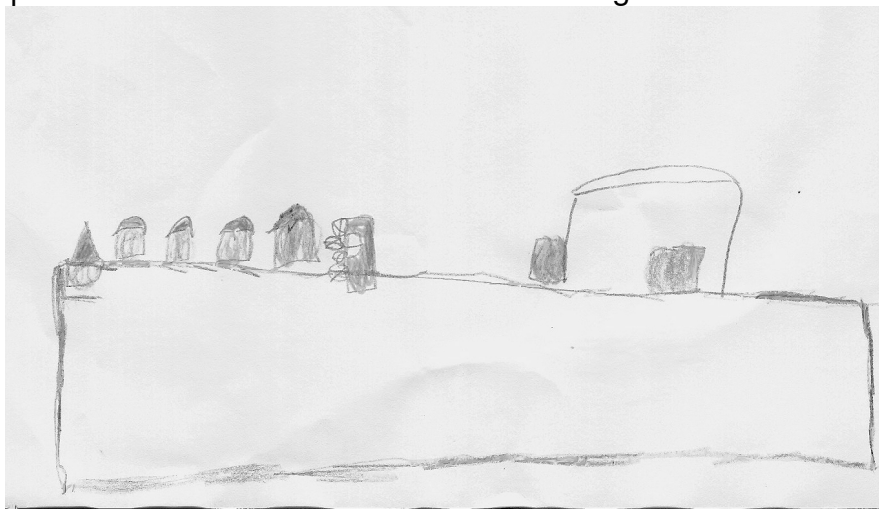


Figura 4 - Representação do caminho da casa à escola.

No desenho referente ao trajeto da escola para casa já aparecem alguns detalhes da paisagem, os traços representando o caminho, algumas casas e a escola. Quanto ao caminho da escola para a casa, podemos pensar nas diversas paisagens que seriam possíveis encontrar e como poderiam ter sido representadas.

A análise das atividades nos coloca diante de vários pontos passíveis de discussão, sendo que um deles é exatamente quais são os objetivos

propostos pelas professoras. Quando questionamos isso, quase que em um consenso a resposta foi: *“para que a criança apreenda a linguagem dos mapas ou a cartografia”*. De acordo com as professoras os objetivos são os seguintes:

Neuza: “O objetivo é que a criança comece a se apropriar da linguagem dos mapas e que, aos poucos, elas consigam compreender que o mapa é um desenho de um determinado lugar e que para fazer esse desenho é preciso seguir algumas regras, como por exemplo, a diminuição proporcional. Geralmente quando vou falar sobre escala utilizo fotos para mostrar de forma mais clara, olhando as fotos eles percebem que é preciso diminuir para poder colocar no papel”.

Ane: “Penso que ao desenhar a casa e a escola a criança vai desenvolver as capacidades necessárias para fazer a leitura dos mapas, aos poucos vai percebendo que ela própria pode mapear, vai desenvolvendo essas noções”.

Com a análise das colocações das professoras, foi possível verificar que o principal objetivo é a representação. E que dessa forma não houve o objetivo claro em relação à percepção dos componentes da paisagem, ou seja, as crianças desenharam de acordo com os seus conhecimentos pré-existentes, conhecimentos que seriam a base para criar as contradições necessárias, para a negação do já existente e a apropriação do novo o que não foi possível verificar na seqüência didática.

Percebemos, portanto, a dificuldade para as professoras compreenderem que a percepção das crianças sobre a aparência dos lugares, das paisagens, por meio de uma observação orientada, intencional, partindo do que ela pode fazer sozinha para o desenvolvimento potencial, possibilitaria a ressignificação. Com as atividades expostas não foi possível verificar essa observação orientada da paisagem.

De acordo com os PCNs (1998, p. 28), a paisagem tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por

outros campos do conhecimento. É definida como sendo uma unidade visível, possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos. Para Katuta,

Não se trata de enfatizar somente os elementos físicos (sistemas de objetos) ou os humanos (sistemas de ações); é preciso considerar a interação entre eles, uma vez que os arranjos espaciais são produzidos a partir da dialética entre ambos os sistemas. (2008, p. 233).

Para a autora não basta a compreensão dos aspectos visíveis ou perceptíveis das paisagens, é preciso compreender as contradições existentes, como um dos objetivos do ensino de Geografia. Além disso, a autora afirma que a compreensão dos elementos da paisagem é aspecto fundamental para o ensino de Geografia:

Compreender a lógica dos arranjos espaciais por meio de suas dimensões empíricas dadas pelas paisagens (aparência) no diálogo com os conceitos geográficos (essência) é objetivo fundamental da ciência geográfica e da geografia escolar. (...) Assim para ensinar geografia, primeiro o professor deve partir da aparência do fenômeno ou da paisagem. Contudo, apenas essa dimensão é insuficiente para garantir o conhecimento geográfico dos arranjos espaciais. É necessário desvendar a sua essência. (...) O ensino das noções, conceitos e conteúdos científicos é determinante para que eles possam atribuir sentidos aos elementos da paisagem. É nesse momento que ocorre o desvendamento de sua essência. Assim, deve-se possibilitar, por exemplo, que o aluno, ao observar determinada forma paisagística, possa refletir sobre o porquê dos elementos espaciais estarem dispostos daquela maneira e em determinados espaços e tempos. (KATUTA, 2008, p. 233).

No entanto, partimos do princípio de que as crianças do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental devem conseguir perceber os elementos da paisagem, não apenas o visível, mas o sensorial e isso não foi possível verificar nos relatos das professoras, nem nas atividades realizadas pelas crianças, o que nos leva a entender que essas atividades não contribuíram para o desenvolvimento das noções espaciais.

Veamos o que significa para Schäffer e Boneti (2002, p. 22), o desenvolvimento das noções de espaço ou a estruturação espacial.

A tomada de consciência da situação do próprio corpo com relação ao ambiente. É a consciência do lugar e da orientação que pode ter com relação às pessoas e objetos, e com relação ao lugar a aos movimentos dos objetos entre si.

De acordo com as concepções da autora, as atividades que objetivam o desenvolvimento dessas noções de espaço, devem desenvolver a lateralidade, referência, distância e ordem, ou seja, habilidades que proporcionem essa tomada de consciência do próprio corpo com o ambiente, além das habilidades como as de observar, identificar, descrever, significar e delimitar que possibilitem a tomada de consciência do lugar e de suas relações sociais, podendo, a partir dessa tomada de consciência, ocorrer a ressignificação desses lugares, possibilitando que a criança compreenda a sua Geografia.

Quanto ao desenvolvimento das noções de espaço Callai e Callai (2005), afirmam que:

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida.

O desenvolvimento das noções de espaço da criança inicia com a compreensão da sua espacialidade corporal, partindo para a compreensão das relações das pessoas e objetos em um determinado lugar, ou seja, das relações sócio-culturais. Além disso, a autora chama a atenção para a capacidade de percepção e a partir daí, a possibilidade de sua representação.

Ao perceber o espaço e a possibilidade de representação, a criança é motivada a curiosidade. Entendemos que a percepção da paisagem, a descrição, a ordenação, a compreensão das distâncias, ou seja, a compreensão das dinâmicas espaciais contribuem para manter a curiosidade natural existente nas crianças. Para Freire (2001, p. 98): “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Quanto ao desenvolvimento da consciência da espacialidade corporal, esses exercícios de localização e representação, que foram expostos anteriormente, possibilitam noções de lateralidade, importantes para o desenvolvimento das noções espaciais. Simielli afirma que:

A aprendizagem da lateralidade, das referências e da orientação espacial é necessária para que a criança desenvolva, durante sua permanência na escola, a habilidade de saber localizar-se e localizar pessoas, objetos, fenômenos e outros lugares, como também utilizar os diversos referenciais de orientação espacial. (SIMIELLI, 1996, p. 137).

Porém, é necessário compreender que essas noções de orientação não se constroem espontaneamente, como afirma Silva:

É necessário compreender que as noções e os conceitos de lateralidade e localização espacial não se constroem espontaneamente e de maneira rápida e total, mais pressupõe o desenvolvimento das habilidades cognitivas de descentração espacial. (2008, p. 137).

Com as atividades da representação da sala de aula e do trajeto da escola para casa, poderiam ser desenvolvidas tais noções, como: quem senta a direita ou à esquerda na sala, além de que, ao fazer observação do trajeto, a criança poderia identificar o antes e o depois, o perto e o longe e os pontos de referência,

observando locais como a praça, a igreja, a padaria e ele está inserido nessa ordenação espacial.

Contudo, localizar significa mais do que aquilo que relacionamos com o nosso entorno, como podemos ver na afirmação de Santos:

O “localizar-se”, não se resume a uma simples constatação da posição de nosso corpo em relação ao entorno. Trata-se de uma complexa cadeia de associações onde a posição de cada um de nós só se define, de fato, quando identificada no interior de uma relação, isto é, mesmo quando se trata de alguma identidade básica (estar à direita ou à esquerda). Esta só se realiza quando associada a um processo. É justamente por isso que é perfeitamente possível estarmos, ao mesmo tempo, à direita e a esquerda de coisas diferentes. Tal posicionamento se apresenta para a criança, primeiramente, como reconhecimento direto do processo em que ela está inserida. (s/d, p. 28).

É notável a importância de a criança desenvolver o sentido da referência. Assim, a partir de um determinado ponto ela vai percebendo a lateralidade e a distância entre os lugares. Para Silva é importante saber que a:

Gênese da lateralidade e localização espacial está centrada no próprio corpo da criança e que, a fim de que essas noções sejam construídas de forma significativas, é necessário que situações-problemas sejam criadas e aplicadas ao próprio corpo da criança e posteriormente projetadas para outras pessoas e objetos, possibilitando a sua descentralização espacial. (2008, p. 137).

Podemos constatar que o desenvolvimento da capacidade de compreensão do espaço para as crianças de seis e sete anos partem da compreensão da relação do seu corpo com o lugar de forma significativa, partindo dos conhecimentos existentes, ou daquilo que a criança é capaz de realizar para a ampliação dessas capacidades e habilidades geográficas.

Quanto à tomada de consciência do lugar e as habilidades de observar, descrever, significar, delimitar, a criança deve passar da percepção da sua

espacialidade corporal, para a percepção dos objetos e pessoas no lugar e os aspectos sociais que os compõe.

No entanto, essa percepção do lugar não pode ser de forma isolada, como vimos nas atividades e nas colocações das professoras, em círculos concêntricos. Nesse sentido Callai e Callai afirmam que:

É mais que do que trabalhar com a família, bairro e a escola. Em cada série, o importante é a complexificação dos fenômenos tratados, tornando-os cada vez mais aprofundados para que o aluno possa compreender, em toda a sua extensão e profundidade/complexidade, o mundo em que vive. (2002, p. 64).

Essa prática de ensino/aprendizagem é baseada na idéia de que se deve partir da dimensão do concreto vivido e que esse concreto é entendido, a priori, como a realidade mais próxima. Entretanto, essa concreticidade não se dá simplesmente pelo fato dessas coisas serem visíveis ou palpáveis, mas pelo significado social e histórico nelas contidos, é, portanto, pela interpretação do real que se aprende a realidade. (AZAMBUJA, 2002).

Para Callai, as coisas adquirem outro sentido quando contextualizadas entre si ou num contexto mais amplo, assim as práticas docentes, partindo do significado da realidade da criança, devem buscar a ideia de transformação e não de ajustamento social.

[...] Ao nos aproximarmos, se modifica, os interesses se ampliam, se alteram, pois a vida e os interesses e necessidades do ser humano e dos grupos sociais são dinâmicos. Assim o conceito de transformação, que muitas vezes, tem que ser posto em contraposição com o de ajustamento, deve estar muito claro para o professor ao desenvolver o seu trabalho pedagógico. Especialmente ao trabalhar com os conteúdos de uma disciplina, que se expressam muitas vezes pelas práticas que acontecem no nosso cotidiano, e que lidam com o relacionamento do homem em nível individual e social entre si e com a natureza. Sem um controle constante, pode-se cair em explicações deterministas/mecanicistas de ajustamento ao meio, de adequação ao que está posto, como se os homens devessem se adequar pura e simplesmente ao mundo pronto. (2001, 130)

Partindo dos significados da realidade local do aluno, objetiva perceber as contradições existentes e a partir daí, dar condições de ressignificação desses lugares. Nesta perspectiva, a educação e o ensino que se faz devem estar referendados ao contexto em que se vive, porém jamais podem ser considerados isoladamente. (CALLAI, 2001, p. 138).

Entenda-se que essas atividades, da forma que foram expostas, não contribuem para a alfabetização em Geografia, pois não possibilita a assimilação/construção/significação da linguagem, não contribuindo para que o aluno se “aproprie de forma dialética dos conhecimentos dos arranjos espaciais presentes na paisagem”. (KATUTA, 2008, p. 232).

Mesmo com essas atividades que foram expostas e os conteúdos que foram colocados pelas professoras, há possibilidades de romper com a prática de círculos concêntricos e proporcionar às crianças o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, ou seja, as capacidades de compreender que, quando estou me referindo a algo em um determinado lugar e atribuindo significado a isso, estou fazendo a ordenação dos símbolos de uma linguagem própria e dessa forma, possibilitando que a criança possa identificar e apropriar-se, aos poucos da linguagem geográfica. Segundo Katuta (2008, p. 234), deve-se a partir do espaço vivido e percebido questionar a sua formação e gênese sócio-histórica.

Compreende-se que no decorrer dessas atividades, os objetivos principais acabam se perdendo. O intuito não é a representação por si mesma. A cartografia é uma linguagem importante, no entanto, não é a Geografia em sua totalidade. Para Souza e Katuta:

O trabalho com a linguagem gráfica ou cartográfica com alunos das séries iniciais pode fazer que eles adquiram uma noção da “linguagem cartográfica”; no entanto, tudo isso pode ou não contribuir para que o aluno leia o mapa e o mais importante pode contribuir ou

não para que o aluno faça uma leitura geográfica da realidade. (2001 p. 136).

É preciso compreender primeiramente o aspecto geográfico para depois poder representar. A cartografia é uma linguagem que utilizamos para o ensino de Geografia, mas poderia ser outra linguagem como a poesia, a música, entre outras.

Quanto à representação Souza e Katuta (2001, p. 139), afirma que leiturizar geograficamente e cartograficamente o aluno, implica não somente ensiná-lo a ler o “alfabeto cartográfico”, mas também ensiná-lo a construir pensamentos sobre a representação.

Com isso, não estamos querendo dizer que a linguagem cartográfica não tem importância para a Geografia, juntamente com outras linguagens-imagem. Ela é de extrema importância, pois representa a territorialidade dos diferentes fenômenos, razão de ser da própria ciência geográfica. (SOUZA; KATUTA, 2001).

Em relação à leitura dos mapas, podemos nos valer de Callai e Callai (2005, p. 228), que afirmam que a leitura do mundo não se faz apenas na leitura de mapa.

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.

A cartografia é uma linguagem de extrema importância para o ensino de Geografia, porém para que o processo ensino/aprendizagem se realize de maneira a desenvolver as noções espaciais na criança, deve-se ir além da linguagem dos mapas.

Para o desenvolvimento das capacidades e habilidades geográficas, bem como a percepção do lugar, a compreensão dos significados e a sua ressignificação por meio das contradições existentes, podemos enfatizar a importância da oralidade, do desenho e do movimento corporal.

As práticas docentes que enfatizam a oralidade podem contribuir de forma importante na aprendizagem, na medida em que o aluno irá descrever oralmente a sua casa, sua escola e o caminho da escola para sua casa. Ao expressar verbalmente, ordenar os símbolos e dar significados a eles, a criança estará evidenciando a Geografia e dessa forma, o pensamento geográfico.

Da mesma forma, a ênfase no desenho também é de fundamental importância para a alfabetização em Geografia nas Séries Iniciais, já que a criança passa, por meio do grafismo a tornar públicas as suas experiências, Santos s/d. Além das atividades relacionadas com o movimento corporal, as danças que permitem a consciência da espacialidade corporal. Entendemos que ao enfatizar a oralidade e o grafismo nessas atividades que foram expostas possibilitaríamos maiores condições para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

4.2 CIRCULAÇÃO E OS SIGNIFICADOS DOS LUGARES

Com o depoimento das professoras, constatamos que depois das questões relacionadas à representação, as aulas consistiam principalmente em atividades voltadas para o meio de transporte e comunicação.

Mara: “Basicamente é isso, a representação e os meios de transporte e comunicação”.

Carla: “Trabalhamos com os meios de transporte, com a natureza, as profissões e os meios de comunicação”.

Passamos das atividades da localização/representação para a análise dos conteúdos e objetivos do segundo bloco que são os meios de transporte e comunicação. Para que possamos discutir sobre essas questões, observaremos as atividades relacionadas aos meios de transporte.

Desenhe um meio de transporte que possui roda.
Aluno do primeiro.



Figura 5 - Meios de transporte que possuem roda.

Observe os meios de transporte a seguir e, depois, classifique-os de acordo com a via por onde circulam.



Figura 6 - Classificação dos meios de transporte.

A primeira atividade consiste em relacionar os meios de transporte que possuem roda e depois desenhar um deles, a segunda atividade refere-se à classificação dos meios de transporte com as vias de circulação. Com a observação das atividades, fica claro que essas questões são trabalhadas como uma informação, de forma mecânica, com base em uma lógica formal. Além de informar, esses exercícios se voltam para o ensino da leitura e da escrita.

Quando questionamos quais eram esses objetivos e quais habilidades pretendiam desenvolver, em relação aos meios de transporte e comunicação, foram feitas as seguintes colocações por Ane e Mara.

Ane: “Depois das atividades relacionadas à representação, geralmente trabalhamos os meios de comunicação, transporte, e as profissões. Como as crianças ainda não têm domínio da leitura e da escrita, os exercícios são praticamente voltados para a identificação das palavras, escrita e identificação dos meios de transporte”.

Mara: “Não tenho muito claros quais são os objetivos geográficos dessas atividades com os meios de transporte e os meios de comunicação. Muitas vezes o trabalho está voltado exclusivamente para a leitura e para a escrita, às vezes fica a impressão de que faltou alguma coisa”.

As dificuldades que as professoras encontram quando tem que evidenciar seus objetivos, demonstra que essas práticas são mecânicas e fragmentadas, quando um dos objetivos principais é informar e identificar quais são os meios de transporte. “Dessa forma o meio (conteúdo) transformou-se em um fim”. (PEREIRA, 1995, p. 62).

Ao observar as atividades relacionadas aos meios de transporte foi possível compreender que essas atividades estão soltas, fora de um contexto. Com relação aos conteúdos, nos valem de Pereira, para evidenciar a importância dos mesmos, pois são eles os veículos da identidade de uma disciplina e nesse sentido afirma que:

[...] Formalmente, os conteúdos com os quais se trabalha uma disciplina são os veículos de sua identidade. Porém, o que deve determinar tanto os conteúdos, quanto sua sequência não é apenas sua lógica interna, mas uma definição clara acerca do papel da disciplina no ensino e a sua materialização pedagógica adequada às diferentes faixas etárias, precedida, por pressuposto, do enquadramento da contribuição da geografia para o conhecimento científico como um todo. (PEREIRA, 1995 p. 64).

Assim, entendemos que os conteúdos caracterizam uma disciplina e lhe atribuem identidade. Mais a escolha de conteúdos, a clareza de seus objetivos e a importância dos mesmos para uma determinada faixa etária são fundamentais para que a criança possa apropriar-se desse novo conhecimento. Para Silva e Leite:

Num rápido olhar para a história de nossa disciplina podemos identificar o fato de que a expressão “geografia” sempre identificou os discursos construídos com o objetivo de desvendar, de forma sistemática, a relação entre os lugares. Em resumo, o objetivo de se produzir geografia é saber “onde” cada coisa está localizada e identificar o significado de tais localizações. (2002, p. 13).

As atividades expostas anteriormente deveriam ter como objetivo principal o de compreender que os meios de transporte e de comunicação estão a serviço de uma sociedade em um determinado lugar, ou seja, dependendo do lugar que a criança estiver, ela terá mais contato com um meio de transporte e até com meios de comunicação diferentes. Tudo isso faz parte do cotidiano das pessoas, então, além de sabermos onde podem ser localizados é preciso refletir sobre o significado desses fenômenos em nossas vidas. (SILVA; LEITE, 2000, p. 14).

Os meios de transporte podem locomover pessoas que vão trabalhar ou passear, por exemplo, e dependendo da distância, usamos meios de transporte diferentes.

Além disso, transportam alimentos, remédios, flores, combustíveis e com isso abre-se a possibilidade de diálogo sobre as necessidades de transportes diferentes para cada um, ou seja, essas atividades deveriam possibilitar aos alunos a compreensão das dinâmicas existentes em um determinado lugar com base em um dos princípios geográficos que é a distribuição/circulação.

Essas atividades geográficas não foram verificadas em sala de aula, nem por meio das colocações das professoras, nem nas atividades, não sendo possível verificar o significado dessas questões. Compreender que cada espaço tem um significado tem regras próprias, é essencial para estar inserido nesse lugar. A criança poderia desenvolver a capacidade de perceber que o dinamismo da circulação vai ordenando espaço geográfico, que as pessoas agem nesse espaço, trabalham, vivem e dessa forma perceber quais são os problemas causados por determinados meios de transporte e quais são os meios de comunicação a que eles têm acesso. Segundo Cavalcanti (2008, p. 52): “as paisagens são dinâmicas e

históricas, já que se trata de expressões de movimento da sociedade”. Compreender essa dinâmica é compreender a dinâmica dos fenômenos em um determinado lugar.

Tanto as atividades de circulação como de representação poderiam ser desenvolvidas para que as crianças identifiquem os elementos e percebam a dinâmica e os significados de cada lugar, porém outras atividades podem ser desenvolvidas com a mesma finalidade. Um exemplo de atividade pode ser a arrumação da sala de aula.

Para deixar mais claro o que queremos dizer, podemos exemplificar: eventualmente, organizar a sala para tomar o lanche ou fazer uma brincadeira faria com que a criança identificasse o significado de arrumar de um jeito ou de outro um determinado espaço, em um determinado momento e a sua própria ação nele.

As atividades que foram expostas permitem o desenvolvimento das noções da localização, posicionamento, ponto de referência e ainda possibilita que a criança possa compreender como os espaços são organizados, quais são as funções e as regras que regem cada um deles, e ainda poderiam, ao final dessas atividades, entenderem que fazem parte desse espaço, estão inseridos e podem modificá-lo. Isso vai ao encontro do que já discutimos sobre os princípios geográficos.

A alfabetização em Geografia no primeiro e segundo anos deve partir da percepção do espaço, o que não implica, necessariamente, que esses lugares sejam em seu entorno, mas que contenham significados para a criança.

Com esse entendimento a respeito de alfabetização em Geografia e com base nas atividades expressas, foi possível constatar as dificuldades encontradas pelas docentes e a falta de objetivos claros para a realização dessas atividades ou para a efetiva alfabetização em Geografia.

Dentre doze professoras entrevistadas, oito admitiram não ter clareza do objetivo a ser atingido. O que sinaliza para a necessidade da discussão da importância de o professor ter claros seus objetivos pedagógicos e principalmente como efetivar a construção do jogo conceitual da Geografia. (SILVA, 2006, p. 320).

Na maioria das vezes, o objetivo de referências locais da casa do bairro ou da escola é algo que não acontece e as habilidades e capacidades geográficas permanecem estáticas.

4.3 A FALTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Outra questão importante que nos chamou a atenção é a falta de uma sequência didática. Os exercícios propostos, na maioria das vezes estavam soltos, isolados, não havia uma sequência de trabalho. Por exemplo, nas atividades de representação, não havia uma continuação, não no sentido do próximo ao concreto em círculos concêntricos, mas numa sequência que possibilitasse que o desenvolvimento da criança. Atribuímos isso, ao problema da abordagem secundária com que é vista a Geografia.

Além disso, por não haver objetivos claros das atividades propostas, não se tem uma ideia de que essas atividades são exercícios que darão à professora oportunidade de constatar se o aluno conseguiu atingir os objetivos de percepção, ou como coloca Cavalcanti (2008, p. 35): “A capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos, em um contexto socio-espacial”.

Compreendemos que esse fator intensifica ainda mais o problema, na medida em que entendemos que a aprendizagem se realiza por meio de Zonas

de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vygotsky, o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem se dão em dois níveis: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real é a capacidade que a criança possui para realizar sua tarefa sozinha sem a ajuda de adultos.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

O nível de desenvolvimento real é a capacidade que a criança apresenta para resolver atividades; são aquelas que conseguem realizar, sem a ajuda de outra pessoa, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer naquele momento, sozinha.

No que se refere à alfabetização em Geografia, o ponto de partida, são as observações que as crianças conseguem fazer dos ambientes em que vivem, ou que tem algum significado para ela.

Outro nível é chamado de desenvolvimento proximal ou potencial, ou seja, são aquelas ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a ajuda de um adulto.

Este processo pode acontecer em situações em que exista diálogo, colaboração, trocas de experiências, interação, imitação, que para Vygotsky têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Assim, com o auxílio de outra pessoa mais experiente, a criança é capaz de realizar uma ação, que antes não conseguia. No entanto, a criança possui,

na perspectiva de Vygotsky, um potencial que possibilitará no futuro internalizar o processo realizado e resolver sozinha aquela ação.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (1998, p. 113).

De acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) podemos observar o movimento que as funções mentais estão realizando e identificar como vamos auxiliar para que a aprendizagem seja internalizada, completando o processo.

A sequência didática de atividades possibilita que as professoras percebam o que está sendo desenvolvido pela criança e, a partir daí, possam avançar.

No caso das atividades de representação isso fica evidente, pois cada atividade vai trazendo novas leituras da paisagem e novas compreensões relacionadas ao espaço.

O problema consiste na falta de objetivos claros por parte das professoras, para propiciar atividades em que a criança parta do conhecimento existente e de suas potencialidades reais para alcançar o seu desenvolvimento máximo em relação à percepção do espaço.

As atividades devem ser seqüenciadas de exercícios, que vão dos mais fáceis para os mais difíceis, na medida em que a criança vai conseguindo atingir os objetivos propostos, o que não foi possível verificar com a análise feita por meio das colocações das professoras e das atividades.

Podemos constatar que, em um primeiro momento, as atividades estão voltadas para a representação dos lugares. Depois, começa um elenco de atividades a serem realizadas como mera informação e com objetivos não necessariamente geográficos.

Essa forma de ensinar Geografia nas Séries Iniciais está baseada na lógica formal, como já foi discutido anteriormente nesse trabalho. Ocorre que assim, não é possível desenvolver o raciocínio que pretendemos ao alfabetizar na disciplina.

Com o que vimos até aqui, seria possível trabalharmos todos os princípios da Geografia e dessa forma, desenvolver as noções espaciais, para a construção dos conceitos e categorias geográficas, realizando o desenvolvimento das capacidades intelectuais e habilidades necessárias ao desenvolvimento do raciocínio.

Quanto ao segundo bloco - meios de transporte e comunicação - podemos ver que a atividade não tem o objetivo de compreender o espaço de forma integrada. As atividades são isoladas, soltas, como se independentes uma das outras. O que poderia ser conteúdo para o ano inteiro resume-se em três ou quatro atividades, fazendo com que a criança não se identifique com o que está estudando, não consiga compreender o que significa estudar Geografia.

Ao contrário do que vimos, poderiam ser trabalhados todos os elementos importantes, vinculados a ressignificação dos lugares nos quais os processos locais têm um papel importante.

O processo de ensino aprendizagem se daria a partir da compreensão de que os meios de transporte fazem parte dessas relações, da mesma forma que as pessoas trabalham nesse espaço e tem suas profissões. Além

de compreender que, alguns lugares são de lazer, de cultura, de festas e que, nesses lugares as pessoas se relacionam, constroem, destroem poluem, cuidam ou não do ambiente, ou seja, vivem. Assim, os alunos compreenderiam a dinâmica desses lugares.

Tendo em vista essa forma de alfabetizar em Geografia, consideramos que existem muitas outras atividades que poderiam ser desenvolvidas como aquelas voltadas para o teatro, movimento ou as pinturas, possibilitando, por meio das histórias e músicas, que as crianças conheçam e criem as contradições necessárias para se apropriarem de novos conhecimentos. De acordo com Santos:

O novo saber entrar em contradição com os conhecimentos que já possuímos; A efetivação de tal contradição estabelece a partir do que já sabemos algum tipo de reconhecimento do significado do novo saber (se não conseguirmos perceber nenhum sentido no novo saber que nos é apresentado, ele não conseguirá reorganizar os saberes que já possuímos e, portanto, não conseguiremos aprender); Reconhecer, portanto, quais seriam os saberes que nossos já alunos possuem é a condição de identificarmos o caminho a ser percorrido para que se apropriem dos saberes que queremos ensinar. (SANTOS, 2004, p. 28).

Ao compreender com clareza quais são os objetivos das atividades citadas acima, as professoras teriam condições de formular muitas outras que tivessem como base a criação das contradições essenciais para o processo de alfabetização em Geografia nas séries estudadas.

Para que a alfabetização geográfica se realize, é necessário também que possamos compreender a questão dos símbolos e sua ordenação e significação. Retomamos questão simbólica. Quando a criança aprende matemática, os símbolos que permitem compreendê-la são muito claros: os números, os sinais os seus dedos que se tornam quantidades.

Na alfabetização da leitura e da escrita também, os primeiros símbolos são as letras, que ordenadas de tal forma possibilitam a identificação das palavras, que em uma determinada ordem formam frases, com o objetivo de construir mensagens.

Como já vimos anteriormente, são os símbolos que fazem a união do pensamento e da linguagem e que a partir dessa ordenação e significação constroem uma estrutura de pensamento ou um tipo de raciocínio, seja matemático ou alfabético. Tendo como base essa forma de pensar, enquanto fazíamos as análises das atividades surgiram as perguntas: E a Geografia? Quais são os símbolos que permitem a uma criança de seis e sete anos, identificar essa linguagem? Quais são os símbolos que a criança identifica como geográficos? Como eles podem ser ordenados e, a partir dessa ordenação, quais os significados que adquirem?

Pensando dessa forma, me ocorre que a idéia central é a de que nas primeiras séries as professoras devem ter claro de que a Geografia trata-se do “onde”, e que a partir daí os princípios geográficos de localização, distribuição, distância, extensão, conexão, delimitação, escala devem ser a base para o ordenação dos símbolos geográficos, a assimilação/construção/significação das mensagens e dessa forma, possibilitar ressignificação e ação em um determinado lugar, desenvolvendo assim um raciocínio geográfico, realizando de fato a alfabetização em Geografia.

Com a análise das atividades e do depoimento das professoras, foi possível verificar que a alfabetização em Geografia nas Séries Iniciais parte de dois princípios, que são os de localização e distribuição. Porém, não há objetivos claros em relação às atividades desenvolvidas.

Os conteúdos relacionados à representação focam-se na representação por si própria e nos círculos concêntricos, e não contribuem para a compreensão da sua espacialidade corporal, e da apropriação das noções de lateralidade, referência, distância, ordem. E os conteúdos relacionados à circulação centram-se na informação, não possibilitando o desenvolvimento da consciência do lugar com relação às pessoas e objetos, nem das habilidades de descrever, observar, delimitar.

Vale ressaltar o que já discutimos anteriormente nesse trabalho: a deficiência na formação geográfica das professoras é fruto de carências que existem já em sua educação básica e que seguem até o ensino superior. Essa educação é baseada em uma lógica formal, e, em nosso entender, para que possamos vencer essas dificuldades, é necessário que as relações de ensino/aprendizagem devem estar ancorada em uma lógica dialética. Além disso, se evidencia a falta de políticas públicas que garantam a formação de professores com qualidade, o que acende uma reflexão, que precisa ser mais aprofundada, sobre a “*formação do formador*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho partimos do entendimento de que o “saber é um fato” Lefebvre, e que toda relação ensino/aprendizagem resulta em um tipo de aprendizagem, que não é, necessariamente, a que desejamos. Partimos do princípio de que a alfabetização em Geografia era realizada, porém os objetivos geográficos necessários para o desenvolvimento das noções de espaço não eram alcançados.

Se todo o saber é um fato, então se faz necessário evidenciar o saber a que estamos nos referindo, quando falamos de alfabetização em Geografia. Foi necessário evidenciar o que se entende por alfabetização em Geografia para podermos fazer nossa análise sob essas bases.

Porém, essa discussão é ainda muito recente, o que nos colocou diante de um desafio, que foi estabelecer bases para a análise da nossa pesquisa. Para tratarmos de alfabetização em Geografia era necessário romper com a ideia de que alfabetizar trata-se especificamente da apropriação da leitura e da escrita.

Assim, entendemos que alfabetizar é ir além do domínio das técnicas de ler e escrever: é, senão, a obtenção de uma série de capacidades que possibilitem, o desenvolvimento de habilidades para decodificar outros signos, além do alfabético, como o visual e o artístico, o matemático e o espacial, entre outros, em um processo permanente. Assim, a concepção que temos de alfabetização é uma forma mais ampla, que vai além de contemplar a capacidade para decifrar/decodificar signos lingüísticos. Alfabetizar é assimilação/construção/significação de signos em uma linguagem específica.

Com essa concepção foi possível pensarmos no ensino de Geografia como um processo de alfabetização. Dessa forma, acreditamos que para pensar em alfabetização geográfica, como um processo que possibilite o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, é necessário entendê-la como uma linguagem própria, com conceito, vocabulários e raciocínio próprios.

A partir da pesquisa realizada, entendemos como linguagem um conjunto de símbolos que, usados dentro de determinadas regras, nos permitem construir mensagens. Toda linguagem tem uma ordenação simbólica e essa estruturação vai além dos símbolos, sendo a ordenação de significados. Ao ordenarmos os símbolos, o ato de pensar a sua significação estrutura o pensamento relacionado a uma determinada linguagem.

Alfabetizar em Geografia é construir um raciocínio geográfico com base na ordenação e significação/ressignificação dos símbolos próprios dessa linguagem e que essa ordenação é realizada por meio dos princípios lógicos geográficos que são, segundo Ruy Moreira: a localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala que fazem a mediação entre as categorias e conceitos geográficos. Podemos dizer que essas constatações são as primeiras aproximações referentes à alfabetização em Geografia e linguagem, tema que ainda deve ser aprofundado.

Com base nessas constatações foi possível analisar as concepções das professoras com as quais podemos verificar os principais aspectos dificultadores deste processo.

A primeira constatação está relacionada à formação das professoras das Séries Iniciais. Por não terem formação específica na área, as docentes apresentam concepções sobre o ensino de Geografia baseadas na lógica formal, a

chamada "geografia tradicional", fazendo parte de um ciclo que é gerado pela formação básica, ou seja, do ensino infantil ao médio, por uma cultura popular que pode ser vista em jornais, revistas, programas de televisão. A formação profissional, portanto, não possibilita o rompimento com esse ciclo, com essa forma de pensar e ensinar a Geografia, caracterizada por descrições meramente informativas e nas reproduções de mapas. Práticas que impossibilitam por completo a alfabetização em Geografia nas Séries Iniciais.

Além da formação, foi possível verificar outros fatores que contribuem para dificultar ainda mais o processo ensino/aprendizagem. Destacam-se: a estruturação curricular em Estudos Sociais que, ao concentrarem as disciplinas de Geografia e História, esvaziaram os conteúdos de ambas, contribuindo para que as professoras não tenham claros os objetivos de cada uma das disciplinas.

Além do problema causado pelas concepções voltadas para o ensino de Geografia para a cidadania e para a natureza de forma isolada, está a de que a Geografia só poderá ser ensinada a partir do momento que a criança dominar os códigos lingüísticos, reforçando a visão secundária do ensino de Geografia nas Séries Iniciais do ensino Fundamental.

Em nosso entender, essas práticas foram reforçadas com o PCN, que além de não conseguir romper com problemas antigos relacionados ao ensino de Geografia, como a divisão entre física e humana, contribuíram de forma importante para gerar outros, como os citados acima.

Por fim foi possível confirmar as dificuldades por meio dos relatos das professoras relacionados aos conteúdos e objetivos de suas aulas. Detectamos, de forma geral, dois blocos de conteúdos que foram mencionadas por todas as professoras entrevistadas, a representação e os meios de transportes e

comunicação, o que nos permitiu verificar uma prática baseada em uma lógica formal, que não proporciona as contradições necessárias para o desenvolvimento das noções espaciais das crianças nessa fase escolar.

Confirmamos, assim, nossa suposição inicial de que não há objetivos claros no ensino de Geografia no primeiro e segundo anos. Ao analisar os principais assuntos tratados e seus objetivos constatamos que se inicia o ensino de Geografia nessas séries, porém por vários motivos como vimos anteriormente não é possível alfabetizar geograficamente de fato, que apesar de entendermos que o conhecimento é um fato o conhecimento adquirido pelas crianças da forma que vimos não possibilita o desenvolvimento do raciocínio geográfico e dessa forma a criança não se apropria da linguagem e de seus significados, impossibilitando a sua ressignificação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. G. **O ensino da cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental**: um estudo sobre metodologia e conteúdos na prática docente. 2005. (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- AIGNER, C. H. O. **Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental**. 2002. (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Currículo de Geografia: da abertura política aos PCNs. **Mercator**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 57-74, 2005.
- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escala. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALVES, N. Uma posição sobre os parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Educação AEC**, Porto Alegre, v. 27, n. 109, p. 39-52, 1998.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZANBUJA, L. D. Perspectivas do “estudo do meio” nas séries iniciais do 1 grau. In: CALLAI, H. C. (Org.) **O ensino em Estudo Sociais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 71-79.
- AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola, um reexame. In: BORGES, A. S. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. p. 37-46.
- BATISTA, A. J. O ensino de Geografia nas séries iniciais: indagação sobre a formação do professor polivalente. Ourinhos: Ed. da UNESP, 2005.
- BERGER, R. F. **Currículo e Competência**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2008.
- BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-38.
- BRAGA, R. B. A tradição com os conteúdos geográficos na escola elementar e os PCNs para o ensino fundamental: possibilidades e limites. In: *Caderno de Geografia*. Belo Horizonte, v.9, n.13, p. 24-29, julho de 1999.
- BRAGGIO, S. L. **Leituras e alfabetização: da concepção mecanicista à Sociopsicolinguística**. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____. Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____. Lei nº 6.660 de 21 de junho de 1979. Dá nova redação à alínea e, do art.2º, do Decreto-Lei n. 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, nos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2008.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso 19 maio 2008.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de abril de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. (Paradigmas da Geografia, Parte I).

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. **Geografia em sala de aula**: prática e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1995.

_____. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de abril 2009.

_____. Os Estudos Sociais nas séries iniciais. In: _____. (Org.). **O ensino em Estudos Sociais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 55-64.

CAMARGO, D. M. P, ZAMBONI, E. A criança novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola. **Em aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, jan./mar. 1988.

CASTELAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

_____. Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

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

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**. São Paulo: Papiros, 2008.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, 2005.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAGAS, M. F. **O programa de estudos Sociais (Geografia e História) de Minas Gerais – SEE/1986**. 1992. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORREA, F. M. **A representação da Amazônia no livro didático de estudos sociais do primeiro grau**. 1992. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Universidade do Amazonas, Manaus.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

EVANGELISTA, H. A. Geografia tradicional no Brasil: Uma geografia tão mal-afamada quanto mal conhecida. **Revista Geo-Paisagem**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.feth.ggf.br>. Acesso em: 15 abr. 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GEBRAN, R. A. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tira-lo: o ensino de Geografia nas séries iniciais do 1 grau (Assis-SP)**. 1990. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Geografia na Educação Básica: ensino e redimensão pedagógica. **Comunicações**: Revista do Programa de Pós-graduação da UNIMEP, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-12, jul. 2005.

_____. Geografia no Ensino Fundamental: aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Presidente Prudente, v. 8, n. 1, p. 11-18, 2005.

GIROUX, Henry. Teoria e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

HERNANDES, F. Algumas questões sobre alfabetização: entre a compreensão do local e do global. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 14, 2000.

HERNANDEZ, P. Construindo o construtivismo: critérios para sua fundamentação e sua aplicação instrucional. In: ARNAY, J. (Org.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores**. São Paulo: Ática, 1998. p. 127-160.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na pratica docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia critica**. 2004. Tese. (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 173-188.

KATUTA, Â. M. O processo de estrangeirização no ensino de a Geografia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRITICA, 9., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2007.

_____, Proposta Curricular de Cascavel, Paraná, 2008.

KLEIN, L. R. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. 1997. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KOBAYASHI, M. M. S. **Uma contribuição para o ensino de Geografia: estudos dos últimos programas curriculares de 1º grau para o estado de São Paulo**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia Universidade de São Paulo, São Paulo.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LEFEBVRE, H., 1979. **Lógica Formal. Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LELLIS, M. **Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento**. São Paulo: Abrale. Disponível em: <www.abrale.com.br>. Acesso em: 15 de mar. 2009.

MACHADO, M. B. P. **O ensino de Estudos Sociais nas series iniciais**: em busca de novos caminhos. 1990. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Departamento de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MEDEIROS, E. M. R. **A Geografia nas propostas curriculares 1930/1992**. 1996. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MEDEIROS, L. G. M. **A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira à quarta séries do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984**. 1989. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

MOREIRA, R. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. **Território Livre**, Presidente Prudente, n. 1, p.33-63, out. 1979.

_____. Assim se passaram dez anos: a renovação da Geografia no Brasil 1978-1988. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 14, p. 5-39, 1992.

_____. **O que é Geografia**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **O discurso do avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NOVAES, Í. F. VLACH, V. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Recife.

_____. Alfabetização geográfica: elaboração de material didático alternativo. **Revista Eletrônica UFU**, Uberlândia, 1990. Disponível em: <www.propufu.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2009

_____. **Geografia e integração de conteúdos no processo de alfabetização**. Uberlândia: CNPq/PIBIC/UFU, 1998. Relatório de pesquisa.

OLIVEIRA, E. M. C. **Buscando caminhos para o ensino de Estudos Sociais nas quatro séries iniciais do primeiro grau – relato de experiência**. 1990. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PAIVA, M. L. A; MARIA, M. O ensino de Geografia, a cidade e a construção da cidadania. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 123-140, 2005.

PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico ensina e representa**. São Paulo: Contexto, 2001.

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 39, p. 47-56, 1996.

_____. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.17, p. 62-74, jul. 1995.

_____. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n 79, p. 9-21, jul. 2003.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1978.

PIMENTA, S. G. Projeto pedagógico e identidade da escola. **Educação e Formação**, Campinas, v. 1, p. 49-57, 1999.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de geografia no Brasil**. Goiânia: Vieira, 2005.

_____. **Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000**. 2003. Tese. (Doutorado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

POLONI, D. A. R. **A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos**. 1998. Tese. (Doutorado de Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre o estado e a escola. In: CARLOS, A. F; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. (Org.) **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

POSSO, S. R. **Geografia e o ensino escolar: a questão da cidadania e da democracia**. 2004. Monografia (Especialização em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROCHA, G. O. R. A Geografia escolar e a consolidação do projeto educacional neoliberal no Brasil. **Revista Fluminense de Geografia 2**: Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Niterói, v. 1, jul./dez. 2005.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTANA FILHO, M. M. A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2006.

_____. Leituras do mundo enquanto práticas de ensino de Geografia. **Revista Geografares**, Vitória, v. 4, p. 73-79, 2003.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria.** São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

_____. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 20-61, 1995.

_____. O significado da escola. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 16, n. 3, dez. 2008.

_____. **Referenciais Curriculares da Fundação Bradesco.** São Paulo: s/d. [200-]

_____. **Uma consultoria para a educação escolar no Amapá.** 2004. (Relatório de discussões).

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHÄFFER, M; BONETI, R. V. F. Noção de espaço e tempo. In: CALLAI, H. C. (Org.) **O ensino em Estudos Sociais.** Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21-53.

SEABRA, M. E. G. "Geografia(s)". **Revista Orientação**, São Paulo, n. 5, p. 9-17, out. 1984.

SILVA, A. M. R. **Dos Estudos Sociais das 4 séries a Geografia das 5 séries: polemizando sobre descontinuidade a partir da vivência de ensinar a ensinar.** 1999. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, J. L. B.; LEITE, N.M. **O ensino de geografia de 5 a 8 séries e o ensino médio: as disciplinas e as habilidades.** 2002. Material de apoio ao currículo do ensino Básico do Estado do Amapá.

_____. **O ensino de geografia 1 a 4 séries.** 2003. Material de apoio ao currículo do ensino básico do Estado do Amapá.

_____. **Notas Introdutórias de um itinerário do pensamento geográfico brasileiro.** 1996. Dissertação. (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 313-323.

SILVA, L. G. Jogos e situações problemas na construção das noções de lateralidade, referências, e localização espacial. In: CASTELAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2008 p.137-156

SILVA, R. B. S; BRAGA, M. C. B. Alfabetização na disciplina geográfica: uma discussão necessária. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 25, p. 117-128, jul./dez. 2001.

SIMIELLI, M. E. R. **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 52, p. 26-38, set. 1998.

SOUZA, A. O. Conjuntura política brasileira, a geografia e a AGB. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 71-86, jul./dez. 2006.

SOUZA, J. G.; KATUTA, Â. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos:** a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

_____. **Geografia e conhecimentos cartográficos.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia no Brasil de início do século XXI: desafios e perspectiva. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 9., 2003, Mérida. **Anais...** Disponível em: < <http://www.ig.ufu.br/legeo/ensinovania.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papyrus, 2004. p. 187-217.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: Uma leitura da história do currículo oficial. In. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Navegando na história da educação brasileira**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 14 abr. 2009.

_____. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Qual o seu nome ?
- Quando e onde nasceu?
- Quantos anos faz que trabalha como professora?

2- FORMAÇÃO

- Como eram as aulas de Geografia e História quando você freqüentava escola? Quais as suas lembranças em relação ao ensino de Geografia?
- Fez o curso Normal ou Pedagogia?
- Quanto tempo faz?
- Quais as suas lembranças em relação a Geografia na sua formação profissional?

3- CONCEPÇÃO GEOGRAFICA

- Qual a idéia que tem em relação ao ensino de Geografia? Considera que houve mudanças na forma de ensinar Geografia?
- O que pensa em relação ao ensino de Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental? E especialmente na primeira série?

4-PRÁTICA DE ENSINO

- Como trabalha esse componente curricular nas primeiras séries do ensino fundamental e especificamente na primeira serie com crianças de seis anos?
- Acha importante trabalhar com a Geografia nessa faixa etária. Por quê?
- Trabalham com livro didático? Foi você que escolheu? Por que o escolheu?
- Você já leu, estudou algo relacionado ao ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental? O que?
- O que você pensa a respeito do PCN?

- O que você pensa em relação as orientações do PCN relacionados ao local?
- Como está estruturado o Currículo da escola que trabalha? Em Geografia e História ou Estudos Sociais?
- Você poderia falar com detalhes de algumas atividades que foram desenvolvidas no ensino de Geografia? Poderia demonstrá-las?
- Qual a sua concepção de alfabetização?
- O que pensa em relação à alfabetização em Geografia?
- Quais as principais dificuldades no ensino de Geografia séries iniciais?
- Quais os principais objetivos ao ensinar Geografia e História nas primeiras séries do Ensino Fundamental?
- Você gostaria de fazer alguma consideração a respeito do ensino de Geografia?