

O ser e o estar docente de Geografia nos anos iniciais

Being and being a Geography teacher in the early years

El ser y el estar docente de Geografía en los primeros años

Francisca Djalma Pereira Rodrigues e Silva

Universidade Federal do Piauí

profrancisca.43@gmail.com**Raimundo Lenilde de Araújo**

Universidade Federal do Piauí

raimundolenilde@gmail.com**Resumo**

O presente texto resultou de uma pesquisa de mestrado, em que se procurou investigar como está sendo realizada a mediação didática de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para tanto, as reflexões estão assentadas na questão da prática e concepção docente de Geografia na referida fase escolar. A discussão assinala a importância da construção de conhecimentos geográficos com as crianças, posto que esse componente curricular pode contribuir para a leitura do mundo vivido. Neste sentido, o texto objetiva debater sobre a prática docente do professor pedagogo nos anos iniciais do EF, além de refletir sobre as concepções de ensino apresentadas na mediação didática pelo professor(a) deste componente curricular. Tem-se como referenciais teóricos, autoridades nesse campo do saber, como: Alves; Queiroz (2019), Callai (2005; 2013; 2017), Lopes (2009;2014) Libâneo (2004; 2013; 2015), Freire (2010; 2021; 2022) e Vigotski (2010; 2014). Como fio condutor desta discussão, destaca-se que o ensino de Geografia deverá partir da realidade vivida da criança, a fim de favorecer a aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos. Para realizar essa discussão foi utilizada a pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica e observação de aulas, em que foram observadas as concepções e práticas docentes acerca da construção dos conhecimentos geográficos com as crianças dos anos iniciais. Dessa forma, os resultados evidenciaram que ainda permeiam no ensino de Geografia práticas pedagógicas pautadas na pedagogia tradicional, em que o professor assume o papel central ao ministrar as aulas e com o uso recorrente do livro didático.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Anos iniciais. Prática docente. Concepção docente.

Abstract

This text is the result of a master's degree research project, which sought to investigate how didactic mediation in Geography is being carried out in the early years of elementary school. With this purpose, the reflections are based on the question of teaching practice and conception of geography at this stage of schooling. The discussion highlights the importance of building geographical knowledge with children, since this curricular component can help them to read the world they live in. In this sense, the text aims to discuss the teaching practice of teacher educators in the early years of primary education, as well as reflecting on the conceptions of teaching presented in didactic mediation by teachers of this curricular component. The theoretical references are authorities in this field of knowledge, such as: Alves; Queiroz (2019), Callai (2005; 2013; 2017), Lopes (2009;2014) Libâneo (2004; 2013; 2015), Freire (2010; 2021; 2022) and Vigotski (2010; 2014). The common

thread of this discussion is that geography teaching should start from the child's lived reality, in order to encourage meaningful learning of geographical knowledge. In order to carry out this discussion, qualitative research was used, through a bibliographical review and observation of classes, in which the teachers' conceptions and practices regarding the construction of geographical knowledge with children in the early years were observed. Therefore, the results showed that pedagogical practices based on traditional pedagogy still permeate Geography teaching, in which the teacher assumes the central role when teaching classes and with the recurrent use of textbooks.

Keywords: Geography teaching. Early years. Teaching practice. Teaching conceptions.

Resumen

El presente texto resultó en una pesquisa de mestrado, en que se buscava investigar como esta siendo realizada la mediación didáctica de Geografía en los primeros años de la Enseñanza Fundamental (EF). Para ello, las reflexiones se basan en la cuestión de la práctica y concepción docente de Geografía en la referida fase escolar. La discusión señala la importancia de construir conocimientos geográficos con los niños, ya que esto componete curricular puede contribuir para la lectura del mundo vivido. En esto sentido, el texto objetiva discutir sobre la práctica docente del profesor pedagogo en los primeros años del EF, además de reflexionar sobre las concepciones de enseñanza apresentadas en la mediación didáctica por parte del docente de este componente curricular. Tiene como referencias teoricas, autoridades en eso campo del saber, como: Alves; Queiroz (2019), Callai (2005; 2013; 2017), Lopes (2009;2014) Libâneo (2004; 2013; 2015), Freire (2010; 2021; 2022) e Vigotski (2010; 2014). Como hilo conductor de esta discusión, destaca que la enseñanza de Geografía deberá partir de la realidad vivida por un niño, a fin de favorecer la apredizaje significativa de los conocimientos geográficos. Para realizar esa discusión fue utilizada la pesquisa qualitativa, por el medio de revisión bibliográfica y observación de clases, en que fueran observadas las concepciones y prácticas docentes acerca de la construcción de conocimientos geograficos con los niños de los primeros años. De esa manera, los resultados evidenciaron que aún permeian en la enseñanza de Geografía prácticas pedagogicas basados en la pedagogía tradicional, en el que el profesor asume el papel central a la hora de impartir las clases y con el uso recurrente del libro de texto.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Primeros años. Práctica docente. Concepción docente.

Introdução

A Geografia é um componente curricular essencial para a formação cidadã dos educandos, ao poder contribuir para o desenvolvimento de um pensamento espacial, e estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em constante transformação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), pode contribuir para que o aluno aprenda a ler o mundo em todas as suas dimensões. É a partir desse nível de aprendizagem que os alunos têm acesso à compreensão das categorias geográficas.

Nesse sentido, ressalta-se que “a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania” (Callai, 2005, p. 228). A autora ao propor uma discussão sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, assegura que há possibilidades de a criança estudar Geografia desde essa etapa escolar. E, ao considerar que a leitura do mundo é fundamental para a vida em sociedade, debate que, nos primeiros anos de escolaridade, o ensino de

Geografia deve proporcionar à criança as possibilidades de fazerem a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e, de modo a considerar as vivências da criança, os saberes que trazem consigo para a escola.

Sobre essa questão, Freire (2001), advoga que o ato de estudar relaciona-se sempre com o ato de “ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”, Freire (2001, p. 260). Dessa forma, propõe que este seja um processo pautado em um processo histórico de construção de conhecimentos, um processo de construção cultural, conforme defesa de Vigotski. Para tanto, o modelo de educação baseado na transferência e memorização de conteúdo deve ser rompido e ceder lugar a um modelo que compreenda uma “forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto” (Freire, 2001, p. 264).

Nesse contexto, para que a Geografia contribua para a construção de conhecimentos que auxiliem na leitura do mundo pelas crianças, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado em concepções que as considerem como sujeitos ativos, dotados de vivências e experiências que devem ser considerados pelos(as) professores(as) ao planejarem suas aulas, o que representa uma possibilidade de uma aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos.

O professor deverá considerar em seus planejamentos didáticos os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo para a escola, para, a partir daí, os confrontarem com os conhecimentos científicos, o que ressignificará os saberes da vivência cotidiana dessas crianças. Para tanto, o/a professor/a deverá estar preparado/a teórico e metodologicamente para planejar e mediar situações didáticas que atendam a esses pressupostos. No entanto, há que destacar que os professores que atuam nessa fase escolar são pedagogos, que muitas vezes não tiveram em sua formação o acesso aos conhecimentos disciplinares para ensinar Geografia.

Diante disso, esse texto apresenta reflexões acerca do ensino de Geografia nos anos iniciais do EF, notadamente acerca da prática e concepção docente sobre Geografia e no sentido de reafirmar a importância e contribuição desse componente curricular como auxiliar na leitura do mundo vivido e, conseqüentemente, para que as crianças se percebam enquanto pertencentes à realidade vivida.

Para a discussão apresentada foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que foram analisadas obras de autores referência na temática abordada, além da observação de aulas em uma turma de 5º ano do EF de uma escola pública da rede municipal de Ensino de Teresina/PI.

Desse modo, a primeira seção do texto propõe um debate sobre a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais e sua contribuição para a leitura do mundo vivido. Na segunda seção, com a produção de dados nas observações, são realizadas reflexões sobre a prática e concepção

docente no/do ensino de Geografia com as crianças. Por fim, trouxemos as considerações finais seguidas das referências utilizadas para as discussões e elaboração do texto.

Formação de professores e ensino de Geografia nos anos iniciais

Conforme já explicitado nesse texto, a Geografia é um componente curricular que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos capazes de compreender e atuar na realidade em que vivem. Para tanto, é pertinente pensar o ensino de Geografia, principalmente nos anos iniciais, posto que o profissional que atua nessa fase escolar é o professor pedagogo, cuja formação não o prepara em termos disciplinares para ensinar Geografia.

Acerca da formação do professor-pedagogo que atua nos anos iniciais, Libâneo (2015), aponta para a “inseparabilidade entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, didática e didáticas específicas”, (Libâneo, 2015, pp. 646-647). Na prática, o que se encontra, ao investigar o trabalho pedagógico do profissional docente, especificamente os que ensinam Geografia nos anos iniciais, é que eles detêm o conhecimento metodológico, mas não o conhecimento disciplinar, o que, na perspectiva de Libâneo, deve ser superado.

Sobre o ensino de Geografia, nos anos iniciais, Callai (2005) defende a importância deste componente para a formação cidadã dos educandos e assegura que,

A contribuição da Geografia no nível inicial do ensino, no qual a criança passa pelo processo de alfabetização, não se dá como acessória, mas como um componente significativo (assim como as demais áreas) na busca do ler e do escrever. Ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente (Callai, 2005, p. 237).

A defesa da autora proporciona uma reflexão sobre o lugar que a Geografia vem ocupando nos anos iniciais do EF. Este componente, cujos estudos realizados asseguram a importância para a leitura do mundo vivido, em se tratando da fase inicial de escolaridade, é colocado em segundo plano, posto que são privilegiadas as aquisições da leitura e da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

Na perspectiva de Straforini (2008), o ensino de Geografia para crianças pode representar uma possibilidade de formar cidadãos críticos. Para o autor, nessa fase, o ensino tem características próprias no fazer pedagógico, e que nessa etapa privilegiam-se as teorias educacionais, em detrimento das geográficas, o que contribui para uma visão distorcida dos conceitos geográficos. Para que isso não ocorra, propõe um ensino de Geografia que parta da realidade para a totalidade. Outro fato a ser considerado é a formação inicial e continuada dos professores. Estes, geralmente são pedagogos e não tiveram na sua graduação uma preparação adequada para ensinar Geografia.

Ao contribuir com esse debate, Lopes (2014) propõe um ensino de Geografia para as crianças partindo do pressuposto de que a educação deve andar *pari passu* com um projeto político-pedagógico em que haja uma proposta de sociedade, um ideário humanista. Nesse sentido, propõe que as crianças se inserem no espaço numa “interação produtiva”, entre os processos culturais, a presença dos outros e dos grupos sociais, onde estes fazem a mediação com as formas e objetos existentes nas paisagens. Nesse sentido, o espaço apresenta-se como uma condição social, onde se estabelece a interação entre as crianças e seus mundos.

Se a criança é um ser sociocultural, histórico, por tanto, também é geográfico, assim como é geográfico seu processo de humanização [...] isso pressupõe um outro olhar para as crianças, inclusive da própria Geografia, um olhar que desvela a presença de crianças na constituição e construção do território brasileiro, percebidas [...] como sujeitos reais, fincados num tempo-espaço e [...] como sujeitos presentes nas paisagens e construtoras dessas paisagens, deixando marcas e rastros no espaço e no tempo (Lopes, 2014, p. 105).

Sendo esta, uma relação mediada com o ambiente, os seres humanos internalizam os signos de seu entorno, estruturando uma percepção e conhecimento do mundo ao seu redor. Para o autor, a noção espacial é parte integrante dos sujeitos, constituída a partir do contexto em que estão inseridos. Nessa interação produtiva, as crianças produzem espaços numa organização espacial constituída pelo mundo adulto. As crianças vivenciam os espaços, aprendendo e refazendo suas histórias e geografias.

Nesse contexto, pensar em um ensino de Geografia para as crianças como produtoras do espaço em que vivem, a partir das suas experiências cotidianas, pressupõe adotar práticas pedagógicas em que os professores tenham conhecimentos sobre como se processam as experiências de aprendizagem, inerentes às crianças, para a partir dessa constatação pensar em alternativas de ensino, que tenham outro olhar sobre elas. Aquele que as vê como sujeitos capazes de construir suas próprias espacialidades, a partir do seu mundo vivido.

O lugar da Geografia nos anos iniciais: prática e concepção docente

Diante do exposto, e ao corroborar com a ideia de que a Geografia pode contribuir de maneira relevante para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade vivida e de nela atuar de maneira a identificar os problemas cotidianos e apresentar possíveis soluções para eles, defende-se que o ensino do referido componente curricular ocorra a partir dos anos iniciais e que tenha como ponto de partida as vivências e experiências das crianças.

Nesse sentido, buscou-se ao investigar o ensino de Geografia na fase inicial de escolaridade, compreender qual o lugar deste componente na prática docente. Diante das questões colocadas e que serviram como fio condutor para o debate, pode-se destacar a concepção de Geografia, qual a importância para a formação do educando, bem como as práticas pedagógicas adotadas. Dessa

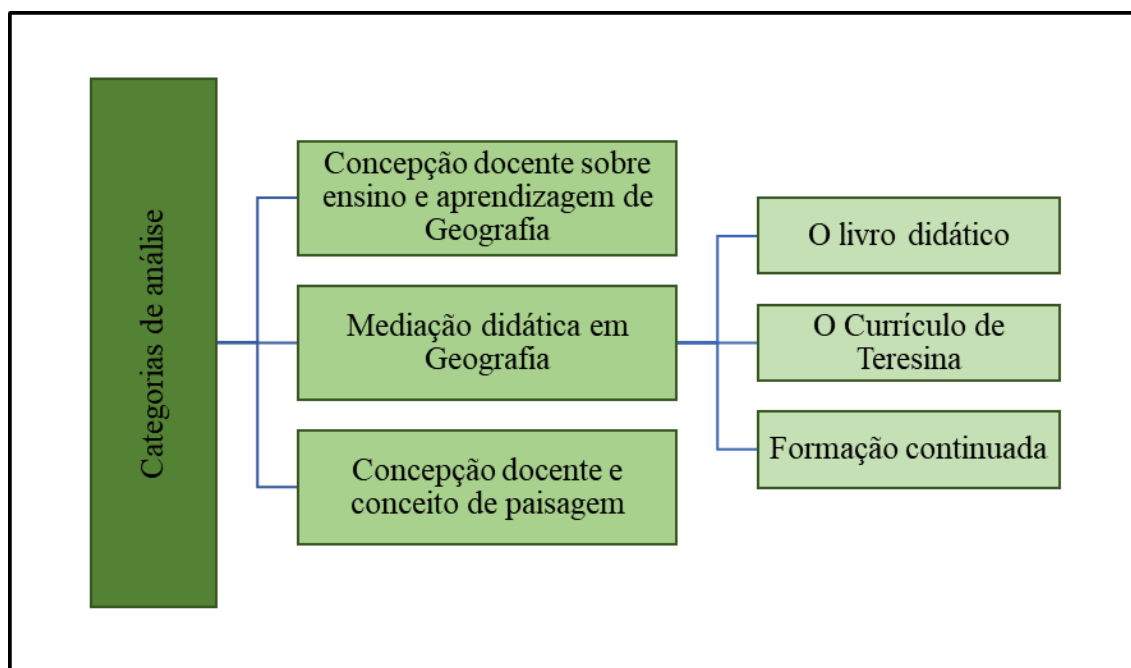
forma, a seguir será apresentado o resultado de uma pesquisa empírica com um docente que ministra aulas de Geografia nos anos iniciais do EF, em uma turma de quinto ano em uma escola da rede municipal de Teresina/PI.

Para tanto, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica, além da técnica de observação em sala de aula. Para a realização dessa etapa da pesquisa, foi combinado previamente com o docente como ocorreria essa inserção. Inicialmente o professor apresentou-me à turma, momento em que foi explicado aos alunos o que é uma pesquisa, bem como, os objetivos da mesma. A recepção foi, de certa forma, amistosa, entretanto, os encontros posteriores foram de maior aproximação com os educandos, o que evidencia um trabalho de conquista.

Após esse momento de aproximação com os alunos seguiram-se as observações das aulas. Inicialmente, foi adotada a postura de apenas observá-las, sem nenhuma participação efetiva na aula ministrada pelo docente, entretanto, nas aulas seguintes, a participação ocorreu de maneira mais efetiva sem, no entanto, esquecer-me do principal objetivo planejado para essa fase da pesquisa, que consistia em identificar a concepção docente sobre o ensino e aprendizagem de Geografia nos anos iniciais.

Mediante os achados no decorrer da realização da observação, foram traçadas três categorias para análise: concepção docente sobre ensino e aprendizagem de Geografia, prática docente no ensino de Geografia, que se desdobra em três subcategorias (o livro didático, o currículo de Teresina e formação continuada) e concepção docente sobre o conceito de paisagem. Ressalta-se que para as reflexões aqui propostas, não abordaremos a categoria concepção docente e conceito de paisagem, por não ser objeto de análise nesse texto.

Figura 1 - Categorização para análise dos dados coletados



Fonte: os autores.

Síntese das aulas observadas

Para a realização das observações das aulas, foi elaborado um roteiro de observação que orientou a atuação da pesquisadora. Dessa forma, foram realizados três encontros de 2h/aulas de efetiva observação, perfazendo um total de 6h/aulas.

A primeira aula observada ocorreu em 19 de maio de 2022, no turno matutino. Dos 37 alunos matriculados na turma, 27 estavam presentes. Inicialmente as crianças estavam eufóricas e faziam muitas perguntas ao professor. O docente anota a data e o componente curricular (Geografia) no quadro e faz uma breve recapitulação da aula anterior. Nesse momento ele apresenta o tema a ser estudado no dia: a localização do Brasil na América do Sul. Segue um trecho dos registros da observação dessa aula.

Diante da agitação das crianças o professor organiza a sala, faz algumas anotações no quadro e uma breve recapitulação da aula anterior. Apresenta o tema, mas não informa os objetivos ou habilidades a serem trabalhados no decorrer da aula. Não foi observado, de forma escrita, o planejamento do docente para a aula. Percebeu-se que o professor segue o planejamento do livro didático (sequência de conteúdo). Em seguida foi solicitado que os alunos abrissem o livro no capítulo II, página 20, do livro Aprender Juntos da autora Leda Leonardo da Silva, que trata sobre a localização do Brasil na América do Sul, o que foi atendido pela maioria das crianças, exceto aqueles que não levaram o livro para a aula (Registro de observação, 19 de maio de 2022).

No decorrer da aula foi citado o conceito de território, no entanto, o professor não teceu explicações sobre este conceito e se deteve a seguir a sequência apresentada nas páginas do livro (páginas 20 e 21). Durante a exposição o professor solicita aos alunos que observem um mapa sobre

os limites políticos e pontos extremos do território brasileiro, além de pedir que observassem fotografias de paisagens brasileiras, mas também não realizou explicações acerca desse conceito. Em seguida pediu que as crianças respondessem a uma atividade do livro que consistia em observar os limites do Brasil e citar uma diferença entre eles.

Sobre o conceito de Paisagem, Callai (2005; 2013), Alves e Queiroz (2019) e Brasil (2017) corroboram com a ideia de que este conceito geográfico constitui um importante instrumento para as crianças realizarem a leitura do mundo vivido. Dessa forma, conforme Callai (2005), a leitura do mundo vai para além da leitura do mapa. Ler o mundo é ler o mundo da vida. Para tanto, nos anos iniciais, é necessário que a criança aprenda a ler o espaço vivido.

Por fim, mediante a exposição oral do professor e a iminente inquietação dos alunos, percebeu-se a necessidade de estabelecer um diálogo. Além disso, pôde-se notar que na aula houve a oportunidade de explorar ou pelo menos introduzir de maneira sistematizada os conceitos de território e paisagem, o que não foi realizado, apenas, houve a citação dos mesmos.

A segunda aula observada ocorreu em 26 de maio de 2022, também no turno matutino. Nesse encontro estiveram presentes 31 crianças, enquanto seis estiveram ausentes. As crianças, no início da aula, apresentam-se dispersas e, enquanto o professor realizava algumas anotações iniciais no quadro, havia muitas conversas paralelas na turma, o que é equacionado pelo docente ao negociar a disciplina. Logo após o professor faz uma breve recapitulação da aula anterior.

Em seguida, informa o tema a ser trabalhado na aula: a posição geográfica, territórios, fronteiras e fusos horários, mas não informa os objetivos ou habilidades a serem desenvolvidas. Dessa forma, o professor informa às crianças que elas assistirão a um vídeo e solicitou que os mesmos fizessem anotações a fim de realizarem as discussões posteriores. No vídeo são pontuadas informações gerais sobre o Brasil, como área, nome oficial, forma de governo, população, divisão administrativa, símbolos nacionais e localização geográfica.

Para o prosseguimento da aula, o docente desenha o globo terrestre no quadro, o que suscita a participação dos alunos. Nesse sentido, surgem vários questionamentos, como: “É verdade que o satélite é feito na Terra e lançado pelo foguete?”, “Por que está amarelo e vermelho se era pra ser verde?”, se referindo às cores apresentadas no mapa. “É verdade que existe um buraco negro?”. Nesse momento o professor realiza algumas explicações acerca dos questionamentos dos alunos, no entanto, deixa de explicar questões importantes que surgiram das perguntas das crianças, como, por exemplo, as relacionadas a legenda no mapa.

Ainda sobre o vídeo que exibe uma reportagem, o professor pede a atenção das crianças para observarem alguns pontos. Foram exibidas informações relacionadas às guerras de fronteiras, conflitos de tráfico (nesse momento os alunos se agitam). Supõe-se que as crianças estivessem

associando a questão dos conflitos do tráfico à realidade da comunidade em que vivem, que, por vezes, ocorrem tensões nesse sentido. A continuidade do vídeo destina-se a apresentação da divisão regional do Brasil: divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); divisão geoeconômica; divisão proposta por Milton Santos, denominada de quatro Brasis.

No momento posterior à exibição do vídeo, o professor realizou algumas explicações instigando os alunos a participarem da aula, o que foi atendido, no entanto, as falas das crianças ocorreram de forma desordenada, o que provocou uma atitude mais enérgica por parte do professor, e, ao negociar a disciplina, as crianças se comprometeram a se organizarem, caso contrário ficariam sem recreio.

De forma geral, percebeu-se que o docente teve oportunidades de debater vários temas que já foram mencionados neste texto, mas não o fez ou fez de maneira superficial. Outro ponto relevante reporta-se a necessidade de uma atividade que favorece a cognição das crianças, construída com e pelos alunos e de maneira que relacionasse os conteúdos abordados na sala de aula ao cotidiano delas.

A terceira aula ocorreu no dia 23 de junho de 2023. Nesse encontro, dos 37 alunos matriculados na turma, 28 estavam presentes e 9 alunos faltaram à aula. Inicialmente, o professor negocia a disciplina com a turma, o que vem sendo uma constante no decorrer das aulas. Após realizar a chamada nominal, anota a data e o componente curricular no quadro. Em seguida, apresenta o tema da aula: características do território brasileiro, a qual foi a continuidade do tema estudado na aula anterior, mas não apresentou os objetivos ou habilidades a serem desenvolvidas. A seguir alguns trechos da observação da aula.

No decorrer das explicações sobre as características do território brasileiro em que seguiu a organização do livro didático, o professor pede às crianças que observem as fotografias contidas no livro, seguido de breves comentários, basicamente, a leitura das legendas. Em seguida foi realizada a correção de uma atividade do livro em que continha duas questões, respondidas em casa, pelas crianças. Nesse momento houve expressiva participação dos alunos.

A partir da resolução das questões, surgiu a oportunidade de discussão sobre a paisagem. Essa atividade pedia que o aluno pensasse e identificasse se alguma das paisagens era parecida com seu lugar de vivência e que, em seguida, descrevesse a paisagem do bairro ou lugar do município em que vivesse. Nesse sentido, fez questionamentos aos alunos que participavam da elaboração das respostas da atividade, no entanto, não houve uma discussão mais sistematizada do conceito de paisagem.

Dessa forma, foi possível perceber que houve uma tentativa de relacionar a paisagem observada nas fotografias do livro com a realidade vivida das crianças. Nesse sentido, o professor realiza explicações acerca das características das paisagens piauienses, mas o faz a partir da

consideração apenas das características vegetais, uma espécie de reducionismo dos vários aspectos e elementos que formam as paisagens.

Após a correção das questões, o professor realizou as explicações baseadas nas páginas do livro (página 24). Ao analisar algumas fotos, fez considerações sobre o surgimento das primeiras ocupações do Brasil. Nesse momento houve a oportunidade para falar sobre a ocupação da comunidade dos alunos, mas esse exercício não foi realizado.

Portanto, percebeu-se que o professor utilizou, no decorrer das três aulas observadas, o livro didático como balizador de suas aulas; que houve algumas oportunidades para realizar discussões sobre conceitos importantes para a construção de conhecimentos geográficos, o que não foi realizado, ou realizado de maneira genérica e superficial.

Outra questão observada é que houve pouca oportunidade de os alunos participarem efetivamente das discussões, o que foi realizado de maneira pontual, ao passo em que, o tempo de fala do docente sobrepôs-se ao tempo de fala dos alunos. Dessa forma considera-se que foram poucas as situações em que foram oportunizadas o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Análise das questões contidas no roteiro de observação

A seguir, serão pontuadas questões contidas no roteiro de observação das aulas, o que servirá de base para posterior discussão. Inicialmente, procurou-se identificar aspectos relativos à organização da sala de aula. Notou-se durante as três observações uma regularidade nas ações do professor, quanto a esse aspecto. As carteiras estavam sempre organizadas em fileiras e os alunos chegavam eufóricos e, por vezes, dispersos.

O professor realizava tentativas, às vezes frustradas, de negociar a disciplina com as crianças durante toda a aula. Para iniciar as atividades, sempre anotava a data e o nome da disciplina no quadro. Em seguida, realizava a chamada nominal dos alunos e informava o tema a ser estudado, entretanto, não apresentava os objetivos ou habilidades a serem desenvolvidas, o que sugere que as aulas eram orientadas pelos conteúdos apresentados no livro didático.

No tocante à organização da aula, foi possível observar que o professor realizou tentativas de uma aula dialogada, ao instigar a efetiva participação das crianças na aula, o que acontecia de maneira tímida. O docente não apresentou o planejamento da aula, realizava algumas anotações no quadro e recorria com frequência à leitura do livro didático, o que influencia, em alguma medida, no fato de a aula não apresentar uma sequência bem definida da aula, com começo, meio e fim.

No decorrer das aulas, alguns alunos demonstraram interesse e realizavam questionamentos, de forma criativa e curiosa, ao que o docente procurava responder ou estabelecer um diálogo sobre a pergunta, no entanto, a fala do professor, durante as discussões, predominou diante do

comportamento disperso das crianças e, por vezes, o docente, diante de recorrentes interrupções da aula e tentativas de negociação, assumiu uma postura mais enérgica em relação ao comportamento dos alunos.

Dessa forma, pode-se considerar que a distribuição do tempo de atuação do professor na aula e o tempo de ação do aluno na construção dos conhecimentos ocorreram de maneira desigual, em que predominou a fala do professor diante da exposição oral do conteúdo, enquanto os alunos, em sua maioria, escutavam e pouco participavam efetivamente das discussões.

Nesse sentido, cabe-nos recorrer às postulações de Davídov (1988) citado por Libâneo, (2004), que defende o caráter ativo da aprendizagem, de Callai (2005), para quem o aluno é o sujeito ativo do processo de formação intelectual, enquanto o professor deve agir como mediador desse processo, de Vigotski (2010) e de Freire (2001) ao afirmar que o ato de ensinar e aprender devem ser marcados pela criticidade.

Assim, a relação entre professores e alunos deve ocorrer de maneira dialógica e nesse contexto, o ensino de Geografia deve ser voltado para a realidade do aluno, no sentido de que este, sinta-se pertencente às situações de aprendizagem e que participe da construção de conhecimentos pautados nas suas relações de vivência, o que será imprescindível para uma aprendizagem que tenha significado para a criança.

No tocante aos conteúdos trabalhados em sala de aula, foram citados conceitos como localização, território, paisagem e região. No entanto, ocorreram de maneira pontual, não sistematizada e de modo superficial. Sabe-se que nessa fase escolar, na perspectiva vigotskiana, as crianças ainda não se encontram na fase da formação dos conceitos, o que só ocorrerá na adolescência. Entretanto, nossa defesa, ao apontar-se em Callai (2017), é de que “a construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer. Eles vão sendo ampliados, passando a graus de generalização e abstração cada vez maiores” (Callai, 2017, p. 88).

Nesse sentido, acredita-se que a construção dos conceitos geográficos deve ocorrer de maneira processual, de modo a considerar a vivência das crianças, o empírico, conforme Callai (2017), até as crianças adquirirem as condições de realizar generalizações e abstrações. Na situação apresentada nesta pesquisa, houve tentativas, pelo professor, de aproximação do conteúdo com o local de vivência das crianças. Entretanto, arrisca-se a dizer que há alguns entraves que, se não inviabilizam, dificultam a prática do professor, dentre elas a formação docente, visto que foi possível perceber uma fragilidade teórico-metodológica, quanto à forma como o professor ministra as aulas de Geografia.

Sobre a metodologia do professor é pertinente abordar alguns pontos específicos e que são importantes para essa compreensão. Foi possível observar que o docente segue sempre o mesmo

roteiro para o desenvolvimento das aulas. Inicialmente, faz uso do quadro para anotar a data e a disciplina a ser trabalhada, realiza a chamada nominal dos alunos e faz uma breve recapitulação da aula anterior, para então iniciar as discussões propostas para a aula.

Há, no entanto, um ponto relevante a se considerar, que é o fato de o docente não informar as habilidades a serem desenvolvidas na aula. A compreensão é de que, ao considerar o educando como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, é salutar que ele saiba o que precisa construir e o que precisa alcançar ao final da atividade ou da aula.

No tocante à relação do professor com o livro didático (LD), ou seja, a forma como utiliza esse material, é perceptível o papel de centralidade que o LD ocupa nas aulas de Geografia. A utilização deste recurso é realizada com frequência. Mais que isso, por vezes, ele foi o único material utilizado, o que pressupõe que seja uma espécie de planejamento ou roteiro a ser seguido, além do uso ser realizado de maneira desarticulada ao que propõe o currículo da rede de ensino.

Na perspectiva de Libâneo (2013), há uma supervalorização da matéria que está no LD em detrimento de uma abordagem significativa do conteúdo. Ressalta-se que o LD ainda é o material didático mais utilizado e democrático na sala de aula, posto que os alunos têm acesso a ele por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O autor não nega a necessidade do livro, no entanto, defende que a abordagem dos conteúdos nele contidos seja realizada de maneira mais viva para os alunos.

Conforme defesa de Copatti (2019), o professor não deve utilizar o livro como manual, única fonte para o planejamento das aulas, o que, inclusive, pode influenciar na maneira de ensinar Geografia. Nesse sentido, deve haver autonomia do professor em relação ao LD, para decidir como e quando fazer uso dele. E mais uma vez isso remete à questão da formação do professor, notadamente do professor-pedagogo, que atua nos anos iniciais. O fato desse profissional não possuir uma formação disciplinar, conforme já exposto, pode dificultar a tomada de decisões relacionadas às questões teóricas e metodológicas para ensinar Geografia.

Ressalta-se que além do LD, outros recursos como o quadro, pincel, imagens e vídeos, com exceção dos dois primeiros, foram utilizados de maneira pontual. Materiais como mapas, desenhos e fotografias, que constituem importantes ferramentas e com potencial para o ensino e aprendizagem de Geografia de maneira significativa, não foram utilizadas de maneira efetiva. O que houve foi o uso bastante superficial desses materiais contidos no LD e sem considerar ou, pelo menos, se aproximar da realidade das crianças.

Quanto à concepção de ensino adotada, notou-se que o professor faz uso da fala expositiva com frequência, no entanto, houve tentativa de diálogo ao provocar os alunos mediante a questionamentos orais, aos quais alguns alunos respondem, sem, no entanto, haver uma discussão

mais sistematizada. Percebeu-se também que as situações de aprendizagem continuam centradas na figura do professor e que o papel do aluno se restringiu a responder aos questionamentos e a leitura do LD, quando solicitada. Ressalta-se que, ainda assim, as participações ocorreram de forma ínfima e pontuais.

No entanto, o professor procura manter uma relação amigável e respeitosa com as crianças, embora, em alguns momentos, haja uma postura mais enérgica em relação ao comportamento das mesmas, que, por vezes, apresentam-se bastante agitadas, o que requer a mediação do professor para solucionar alguns conflitos. Nesse sentido, a fala desorganizada e descontextualizada é reprimida, o que conduz o docente a negociar alguns pontos da aula.

Nessa perspectiva, para Freire (2021), o papel do educador democrático em sua prática docente é “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2021, p. 28). Assim, deve haver uma rigorosidade metódica na busca pelo conhecimento. Dessa forma, é possível aprender criticamente, mas para tanto faz-se necessário “a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2021, p. 28).

No decorrer da aula, foi possível perceber que algumas crianças estavam pouco atentas, o que sugere desinteresse pelas atividades propostas, as quais consistem em leituras, resolução de questões e análise de fotografias, todos do LD. Portanto, percebe-se uma posição de centralidade do livro nas aulas, conforme já explicitado neste texto. Do ponto de vista cognitivo e criativo não foi possível perceber a proposição de atividades que conduzissem os alunos a construção de conhecimentos de maneira que fossem considerados sujeitos desse processo.

Ficou evidenciado, portanto, situações em que a prática do professor, embora tenha havido tentativas de diálogo, ainda se caracteriza como tradicional, em que a fala do docente sobrepõe-se à dos alunos. Sobre essa questão, Freire (2021) propõe que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2021, p. 28).

Sobre a aprendizagem, Libâneo (2013) postula que esta é resultante, também, de necessidades e interesses internos da criança, no entanto, não são estas que escolhem o que fazer. Para o autor, a aprendizagem é “um processo no qual elas vão desenvolvendo e modificando suas forças físicas e mentais por influência de conhecimentos e atividades vindos de fora, da experiência humana acumulada pelas gerações ao longo da História” (Libâneo, 2013, p. 113).

Nesse sentido, para que haja o desenvolvimento das capacidades mentais dos educandos, “a atividade de estudo deve ser sistematicamente dirigida e orientada” (Libâneo, 2013, p. 113). Ainda sobre essa questão, o autor advoga que,

O trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno. O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes, aptas para desenvolver ao máximo possível suas capacidades mentais, seja nas tarefas escolares, seja na vida prática através do estudo das matérias de ensino. O professor deve dar-se por satisfeito somente quando os alunos compreendem solidamente a matéria, são capazes de pensar de forma independente e criativa sobre ela e aplicar o que foi assimilado (Libâneo, 2013, p. 113).

Em nenhum momento foi identificadas situações em que o docente estimulasse qualquer atividade que desafiasse a criança em seu processo criativo. Para Vigotski (2014), “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (Vigotski, 2014, p. 3). Nesse sentido, a atividade criadora da imaginação relaciona-se à riqueza e a experiência acumulada pelo ser humano. Para o autor, “é essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência” (Vigotski, 2014, p. 12). Dessa situação pode-se tirar uma conclusão pedagógica, conforme defesa do autor.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver a sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (Vigotski, 2014, p. 13).

Ao apontar-se em Vigotski, Lopes (2009) dialoga sobre a experiência espacial da criança e afirma que “a experiência espacial é sempre uma experiência mediada, o contato com os artefatos e objetos nela presentes é um contato que permite vivenciar a filogênese humana, na sua própria ontogênese [...] para possibilitar emancipação humana e a condição de humanização” (Lopes, 2009, p. 127).

É dessa forma, na perspectiva do autor, que ao conceber a criança como ser geográfico, deve-se considerar as experiências espaciais, as singularidades das crianças e seus espaços no processo educativo, a fim de favorecer o processo criativo, bem como possibilitar as condições para poderem construir seus conhecimentos de maneira criativa, autônoma e emancipatória.

Nesse sentido, Lopes (2009), ao considerar, assim como Vigotski (1991), que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, afirma que “o próprio espaço geográfico é um aspecto inegável dessa situação” (Lopes, 2009) e destaca que,

As crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação (Lopes, 2009, p. 128).

Nessa perspectiva, nas situações de ensino-aprendizagem, o professor e a escola devem estabelecer diálogos com as crianças com o intuito de identificar as experiências espaciais vividas por elas e suas subjetividades, pois “se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica constante de suas existências” (Lopes, 2009, p. 129).

Da mesma forma, não foi possível identificar atividades que favorecessem a internalização dos assuntos estudados, posto que estas se restringiam a atividades que colocavam o aluno na situação de sujeito passivo, enquanto o professor realizava exposições orais que pouco mobilizam os conhecimentos dos educandos de modo a favorecer a compreensão de situações que conduzissem à construção de novos conhecimentos.

Sobre a questão da construção dos conhecimentos, Freire (2022) propõe que o conhecimento, na dimensão humana, não se restringe a receber dócil e passivamente os conteúdos impostos pelo professor, ao contrário, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade” (Freire, 2022, p. 28). Nesse sentido, a aprendizagem só ocorre quando o sujeito é capaz de apropriar-se do aprendido e o transformar em apreendido.

Por isso mesmo a defesa é de que no processo de ensino aprendizagem, o aluno deve ser instigado, desafiado a construir seus conhecimentos de maneira crítica, a fim de aplicá-los em situações concretas de suas vidas. No entanto, para que isso ocorra, Freire (2022) afirma que “é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (Freire, 2022, p. 29).

Nesse sentido, Libâneo (2013) defende que o ensino tradicional em que o professor passa a matéria, fala e interpreta o conteúdo, deve ser ultrapassado e substituído por situações de ensino-aprendizagem em que o aluno participe ativamente da construção do seu conhecimento.

Dessa forma, o autor postula que o ensino em que o elemento ativo é o professor, mesmo que os alunos respondam aos questionamentos propostos, limita a atividade mental dos alunos e os priva de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, o que resultaria em independência de pensamento.

Nesse contexto, Queiroz (2021) destaca a importância da Educação Geográfica nos processos de “humanização e de uma possível leitura do mundo”. Para tanto, especifica que as relações escolares devem ocorrer de maneira recíproca entre “o ensino do professor e a

aprendizagem do estudante” (Queiroz, 2021, p. 273). Para os anos iniciais, a autora pondera que “o exercício da docência geográfica com crianças passa por diferentes mediações, sendo a mediação didática [...] uma das mais importantes a se considerar.

Nessa perspectiva, as mediações didáticas podem contribuir para a construção de conhecimentos geográficos, além de mobilizar “a imaginação livre e os conhecimentos de natureza lúdica e artística das crianças”, mas sobretudo “possibilitam uma maior e melhor apropriação de conhecimentos específicos, seja do ponto de vista da internalização destes, do desenvolvimento do pensamento teórico ou da perspectiva de formação subjetiva e humana da criança” (Queiroz, 2021, p. 287).

Considerações finais

Mediante as reflexões acerca da importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, e com o intuito de debater sobre a prática docente do professor-pedagogo nessa fase escolar, além de refletir sobre as concepções de ensino apresentadas na mediação didática pelo professor, foi realizada a técnica de observação de aulas, o que serviu como fio condutor para o debate proposto, bem como, para identificar possíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular.

No decorrer da realização da pesquisa, foi possível considerar alguns aspectos dignos de maiores discussões, tanto relacionadas à prática docente do professor, quanto aos próprios alunos. Algumas dessas questões haviam sido previstas *a priori*, outras revelaram-se no decorrer do estudo, o que não nos causou estranheza, ao contrário, revelou que, tanto na pesquisa, quanto no ensino, por vezes, são necessários ajustes no planejamento inicial.

Assim, por meio dessa pesquisa e das reflexões realizadas, foi possível perceber que ainda permeiam no dia-a-dia das salas de aula as práticas de ensino baseadas em aspectos da pedagogia tradicional, evidenciadas na postura do professor ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem, bem como na postura das crianças, que por vezes estão na posição de meros espectadores, ou, quando solicitados, parecem não se sentirem à vontade, no sentido de emitir suas opiniões, ao mesmo tempo em que não são instigados a participarem efetivamente do processo de construção do conhecimento.

Diante das observações, pode-se perceber também que o professor assume o papel central ao ministrar as aulas de Geografia, uma vez que pouco solicita ou instiga os alunos a participarem das aulas no sentido de que estes exponham seus conhecimentos prévios acerca do tema proposto. Para iniciar a aula, o professor sempre faz uma breve recapitulação da aula anterior, no entanto não explicita as habilidades a serem desenvolvidas a partir do assunto a ser estudado.

Outro aspecto que merece reflexão é o uso recorrente do livro didático, um material utilizado rotineiramente. Destaca-se o valor que esse material tem no processo de ensino-aprendizagem, conforme fora defendido em outro momento deste texto; a reflexão que se faz é quanto à forma como o LD é utilizado. Nesse contexto, percebeu-se que o livro funciona como balizador para as aulas de Geografia, situação evidenciada pela ausência do planejamento de aula do professor, o que reflete na não sequenciação bem definida das aulas e que pode dificultar a compreensão do assunto pelas crianças.

Quanto aos alunos, estes estão sempre dispostos em fileiras e, diante do predomínio da fala do professor no decorrer da aula, apresentam-se inquietos, pouco atentos, o que reflete em falas desorganizadas, o que é reprimido pelo professor. Destaca-se que embora tenham sido realizadas tentativas de negociar a disciplina em sala de aula com as crianças, no sentido de estabelecer uma relação amigável, por vezes, foi necessário o uso enérgico da fala pelo docente, no sentido de discipliná-las.

Dessa forma, ao refletir sobre essas situações, e ao considerar que prevalecem as propostas de atividades orais, com predomínio da fala do professor e com pouca participação dos alunos nas aulas, é que se entendeu que a concepção de ensino do professor, embora se reconheça que houve tentativas de uma aula dialogada, caracteriza-se por apresentar resquícios da perspectiva tradicional de ensino, o que foi corroborado pela fala do docente em momento anterior do texto.

Destarte as observações das aulas, evidenciaram-se algumas fragilidades que carecem de reflexões, mediante ao projeto de uma educação emancipadora, que conceba as crianças como sujeitos ativos dotados de capacidades de imaginação e criação e que, de fato, os conduza para a leitura da realidade vivida. Para tanto, foram mencionados alguns pontos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e que devem ser debatidos, conforme constatação na pesquisa.

Dentre as fragilidades evidenciadas pode-se citar: o distanciamento entre as produções acadêmicas e a escola; a pequena carga horária destinada ao ensino de Geografia nos anos iniciais; a necessidade de articulação entre as proposições apresentadas no LD e o currículo das redes de ensino, bem como, os conhecimentos teórico-metodológicos para que os docentes possam realizar suas escolhas quanto ao que e como ensinar Geografia.

Diante disso, e da compreensão sobre a importância da construção de conhecimentos geográficos com as crianças dos anos iniciais de forma a considerar as experiências e vivências cotidianas, o que os auxiliará na leitura do mundo vivido, entende-se como urgente e necessária a implementação de um efetivo programa de formação continuada em Geografia, a fim de que os docentes adquiram autonomia teórico-metodológico para ensinar esse componente curricular.

Portanto, pode-se afirmar que tanto as observações foram satisfatórias no sentido de apontar fragilidades no processo de ensino aprendizagem, com destaque para a formação do professor-pedagogo que ensina Geografia nos anos iniciais, o qual deveria estar instrumentalizado de conhecimentos teórico-metodológicos, a fim de tomar decisões sobre o que e como ensinar de maneira autônoma e consciente.

Nessa perspectiva, entende-se que para além dos problemas recorrentes no nosso sistema educacional, dentre os quais destacam-se os relacionados à desvalorização social do profissional docente, das condições de trabalho, que por vezes, encontra-se precarizado, no tocante aos baixos salários, a infraestrutura física das escolas, à exaustiva carga horária de trabalho, soma-se à questão da formação inicial e continuada do docente, notadamente, nos anos iniciais, no tocante ao ensino de Geografia para as crianças, posto que os professores pedagogos que atuam nessa etapa escolar não têm formação específica para ensinar Geografia.

Dessa forma, por não possuírem uma formação disciplinar para ensinar Geografia nos anos iniciais, o professor pedagogo, por vezes, encontra dificuldades para construir os conhecimentos geográficos com as crianças. Trata-se de uma questão sensível e que carece de discussões urgentes, a fim de que o professor, ao adquirir os conhecimentos teórico-metodológicos acerca do referido componente curricular, tenha condições de assumir uma postura crítica e propositiva, inclusive, no sentido de inserir-se em um contínuo processo de formação.

Referências

ALVES, Adriana Olívia; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira. O potencial do uso do desenho e do conceito de paisagem para o ensino dos componentes físico-naturais com crianças dos anos iniciais de escolarização. **Para onde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 216-225, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/97538>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?format=html>. Acesso em: 02 mar. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar a paisagem para aprender Geografia. *In*: PEREIRA, Marcelo Garrido (org.). **La opacidad del paisaje**: formas imágenes y tiempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André(org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

COPATTI, Carina. A força do livro didático de Geografia na prática do professor. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 18, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N18/Resumo-Art1-v10-n18-Revista-Ensino-Geografia-Copatti.php>. Acesso em: 02 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./dez. 2004, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/abstract/?lang=pt..> Acesso em: 02 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2024.

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

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. *In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira. Ensino de Geografia com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões acerca da mediação didática a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. *In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Anablume. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 02. mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia

Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em 02.mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.