

Lorena Lopes Pereira Bonomo

Organizadora

**Compreender
pelo espaço
e com crianças**

Saberes em diálogo
para aprender e ensinar
geografia nos anos iniciais

**Compreender pelo espaço e com crianças:
saberes em diálogo para aprender e ensinar
geografia nos anos iniciais**

**Lorena Lopes Pereira Bonomo
(Organizadora)**

**Compreender pelo espaço e com crianças:
saberes em diálogo para aprender e ensinar
geografia nos anos iniciais**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lorena Lopes Pereira Bonomo [Org.]

Compreender pelo espaço e com crianças: saberes em diálogo para aprender e ensinar geografia nos anos iniciais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 187p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0433-8 [Impresso]

978-65-265-0434-5 [Digital]

1. Ensino de Geografia. 2. Anos iniciais. 3. Diálogo. 4. Educação básica. I. Título.

CDD – 370/900

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Prefácio	7
Sobre geograficidade: tecendo afetos e experiências Luciano Ximenes Aragão	
Apresentação	11
Lorena Bonomo	
Primeira Parte	
A guardadora de fogos e uma criança: Topogênese, vivências interespaciais, Educação Infantil ou... apenas uma história para refletir sobre a espacialização da vida de bebês e crianças	19
Jader Janer Moreira Lopes	
Cartografia como sal, luz e fermento no processo de comunicação	33
Rodrigo Lobato	
Escuta infantil e escritivências: o que dizem as crianças sobre os impactos da pandemia em suas vidas	45
Luciana Pires Alves	
Pensando a inclusão no ensino de Geografia: alguns caminhos tateados no Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia da FEBF/UERJ	63
Vânia Regina Jorge da Silva	
Crianças e o ensino inclusivo na geografia	87
Luciana Arruda	

Segunda Parte

- Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense (CRIAS): manifesto sobre as veredas da dimensão pública do ensinar e do aprender a partir da experiência em um projeto de Extensão Universitária** 107
Lorena Lopes Pereira Bonomo
- Imaginar e compreender paisagens narrando histórias infantis: potencialidades do uso de podcasts para a Geografia escolar** 125
Ana Carolina de Oliveira Barroso, Ana Paula Sales de Sousa e Bruno Daniel Costa Gonçalves
- O que eu como vem de onde? Pensar com as crianças sobre segurança alimentar e nutricional** 139
Tadeu Lima de Souza
- Oficinas geopedagógicas: o dominó geográfico da Baixada Fluminense como meio para abordar os conceitos de espaço e lugar na formação de professores de anos iniciais** 151
Alessandra Gonçalves de Castro, Carolina Magalhães Moreira e Liliane Araujo de Freitas
- Alfabetização geográfica em defesa da ciência: experiências com podcasts na educação infantil e nos anos iniciais** 165
Brenda Cardoso Pereira, Lorena Lopes Pereira Bonomo, Plínio Matheus Paiva Beserra e Stefane Lima da Silva
- Sobre as autoras e os autores** 183

Prefácio

Sobre geografia: tecendo afetos e experiências

Luciano Ximenes Aragão¹

Recebi essa coletânea de textos no outono de 2023.

É tentador iniciar esse prefácio verificando a coincidência da trajetória do CRIAS com esse momento porque estou diante dos frutos de um trabalho, cuja semente tive o privilégio de acompanhar nas conversas rápidas de corredores e nas reuniões em que o trabalho de pesquisa estava sendo pautado. O rigor atesta o cuidado dos pesquisadores e pesquisadoras que escreveram os textos agora publicados nesse outono.

Esse percurso foi precedido pelo inverno e pelo verão, atravessados por uma crise sanitária e política incluindo outros tantos interlocutores e interlocutoras que tiveram a sabedoria e sensibilidade de se preparar para primavera, planejando e realizando encontros e intervenções extensionistas, porque tiveram a sábia intuição de não separar a reflexão da prática e nesse sentido, a teoria e a empiria se conectaram permanentemente, mantendo o rigor científico.

¹ Possui graduação em Geografia - Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997), graduação em Geografia - Bacharelado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999), mestrado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2004) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é pesquisador associado do NIEM/RJ - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e do NIESBF - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Baixada Fluminense. Professor Associado do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas sobre teoria, método, didática e prática de ensino de Geografia, migrações internas, com ênfase nos deslocamentos pendulares e teoria e métodos da Geografia.

A primavera chegou e pôde-se verificar o repertório e o acervo construído nas pesquisas, nas extensões e nos encontros que foram estimulados por mais gente que ia chegando e se apropriando dos debates e diálogos permanentes, provocados pelas teorias que destacam a memória e a narrativa, assim como as experiências individuais e coletivas, espaciais e temporais, nas escolas e na universidade.

O movimento foi crescendo. A intuição apurada dos pesquisadores e pesquisadoras, nos fizeram pensar que o afeto é revolucionário, porque mobilizou a sensibilidade de resgatar as experiências do momento atual em que as relações sociais são impactadas pela velocidade de veiculação de imagens e de ideias, negando a pausa necessária para a reflexão e contemplação, portanto um perigo potencial para negação da memória, do espaço e da própria experiência, em especial das crianças que chegam às escolas.

Notemos que se trata aqui de uma atitude corajosa que pouco a pouco foi se transformando num ato político de defesa da Universidade e da Escola Públicas e da formação de professores e professoras e, de novo, a intuição e o afeto foram se acumulando para chegarmos nesse outono no qual essa obra vem a público revelando o primor metodológico que contempla a formação inicial de professores e professoras. Todavia, devemos considerar que estamos diante da articulação entre conhecimento e movimento e desta feita, a obra se destina igualmente à professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras que tenham inquietações sobre a unidade entre aprender e ensinar.

Atitudes corajosas de conteúdo político exigem de nós aprimoradas capacidades subversivas orientadoras de nossas ações e reflexões. Nesse ponto, podemos destacar as ações extensionistas em escolas da periferia que passam a ser a centralidade das intervenções. Trata-se de um esforço de juntar o que foi separado, de resgatar os fios e de em seguida tecê-los para que o tecido social esgarçado ganhe nova configuração através da recuperação da inventividade a partir da geografia, da literatura, da arte e da

filosofia, revelando-se um campo inovador para pesquisar formas de aprender e ensinar que dissolvam as fronteiras disciplinares.

A leitura do mundo que se desdobra a partir da presente coletânea já não é mais a da vida em fragmentos, das tradicionais cisões entre sujeito e objeto, ação e reflexão, teoria e prática. Os sentidos e sensibilidades caminham para a partilha, para o fazer e pensar juntos e juntas num movimento crescente e cumulativo.

É essa a apreensão de espaço que os textos da coletânea estão a perseguir e sugerir, a partir de recursos como os mapas, as histórias infantis, a literatura, os renovados recursos tecnológicos, como os *podcasts*, os jogos lúdicos, assim como as temáticas da inclusão e da insegurança alimentar e da alfabetização geográfica. Nos trazem uma clara posição de respeito à infância como forma de ser e estar no mundo, coerente com uma certa geograficidade, densa de sentidos e de significados. Infância, deste modo, deixa de ser mera palavra e se torna categoria, porque suscita problemáticas e se consolida como campo de pesquisa e que passa, como já apontado acima, a orientar o ensinar e o aprender.

Por extensão, podemos abstrair da obra nossa compreensão sistemática de que a premissa de que a imaginação, seja nas histórias, seja através da ludicidade, vem a ser ponto de partida estratégico para a intuição. Portanto, verificamos vários desdobramentos teórico-metodológicos, cabendo destacar a noção de que a intuição de quem aprende – e de quem ensina – é mobilizada e potencializa o conhecimento e a cognição para novas leituras de mundo.

Torna-se, assim, oportuno lembrar que etimologicamente mundo se opõe a imundo, na mesma teia que se coloca as oposições entre ordem e desordem e cosmos e caos. Sem nos atermos deliberadamente a juízos de valor desses binarismos, o expediente metodológico que se deseja destacar é o de que podemos lançar mão de expedientes no ato de ensinar e aprender que coloquem em relação as imaginações infantis e as suas experiências da vida cotidiana, desde que estejamos atentos às implicações que se desdobrem. Mais uma vez, se vê notada a importância e o alcance

dos textos da presente coletânea a nos oferecer orientações de que infância não é mera palavra, é categoria e como tal, nos convida a formular continuamente problematizações, nos induz a aprimorar os critérios de aproximação dos conteúdos das experiências de educadores e educadoras e de suas relações com a escola. Eis, assim, o conteúdo da geograficidade perseguida, aquela que prioriza as relações entre os seres e seu espaço vivido e suas experiências.

Temos o desafio, então, de tirar a posição da infância de mera palavra, o que significa um ato de amor do educador e da educadora ao mundo. Amamos aquilo que compreendemos, que lançamos como objeto de conhecimento sem deixarmos de estarmos nele implicados, pois emerge daí o momento de cognição dos seres e das coisas.

A leitura nos convida para que busquemos os fios da vida que vão se tecendo, os pontos e linhas que vão se conectando e que dão sentido ao vivido! Como se a vida se colocasse como bordado para que a agulha e a linha dançam no bastidor, atravessando os contínuos recomeços de primaveras, invernos, verões e outonos.

Apresentação



Prezadas e prezados leitores esse livro é cria. É resultado de uma aposta de seguir fazendo Universidade, ou ainda extensão universitária, em tempos muito sombrios. Estamos em 2023. Mas essa coleção vem sendo organizada desde 2020/2021. Com nosso país vivenciando um caos político, econômico e sanitário. Somos menos 700 mil brasileiros/as, com vidas desperdiçadas em meio a pandemia da COVID-19, cujos efeitos nefastos poderiam ter sido amenizados não fosse o negacionismo que nos assola e as mais variadas negociatas que negaram a vacina há tantas e tantos de nós.

Somos quase 14 milhões de desempregados, a fome é uma realidade retornada e ampliada, e seguimos à sombra dos números que apontam inflação e medo. A Universidade esteve em trabalho remoto em parte considerável desse tempo. Ainda em 2020, ao retomarmos as atividades distanciados fisicamente, e através das tecnologias, diante do desafio de atravessar os tempos pandêmicos, nosso ateliê foi um intenso tatear de formas de não sucumbir. A Universidade Pública, caro leitor, segue atacada diuturnamente. Poderíamos dizer, tomando emprestadas as palavras de Conceição Evaristo, que “eles seguem combinando de nos matar, só que nós combinamos de não morrer”. E, além de não morrer, teimamos e nos mobilizamos para afirmar a vida!

Um dos caminhos que encontramos foi buscar todas e todos que tivessem combinados como nós, e criar. O CRIAS é o nome que atribuímos ao Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense que se organiza na FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense), nosso campus da UERJ no Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Simbolizamos, com esse nome, três esferas que tem conexão em nossos estudos e nossas ações extensionistas: Geografia, crianças e educação. Partimos de uma brincadeira que vocês devem conhecer: “Você é cria de onde?” E assim evidenciamos a localização e as dinâmicas espaciais, no nosso caso, do Rio de Janeiro, do território da Baixada Fluminense, como componentes fundamentais para compreender as possibilidades educativas geográficas. CRIAS também remete às infâncias, as várias formas com as quais as crianças existem como sujeitos geográficos que marcam os espaços e nos interpelam por um tempo inventivo, intenso. Com esse nome também fizemos alusão à própria ideia do ateliê, como expressão de uma educação pensada com essas infâncias periféricas e que criativa e ludicamente pensa e propõe ações educativas, em geografia, às escolas.

Recuperando a memória desse projeto, que se inicia em 2017, eu (Lorena) visitei algumas Secretarias Municipais de Educação para conversar com professores e orientadores das escolas sobre possibilidades alfabetizadoras da geografia nos anos iniciais. Nos anos de 2018 e 2019, o grupo ganha bolsistas e voluntárias/os, e pudemos nos dedicar a seguir nosso foco de extensão universitária com ações dialógicas e formativas. Elas realizaram-se em Institutos de Educação e no Curso de Pedagogia da FEBF, com oficinas voltadas a essa temática, nas turmas da disciplina Tendências Atuais do Ensino de Geografia (TAE-Geografia).

Os estudos e pesquisas que alimentam o grupo aconteciam em encontros quinzenais na nossa Unidade, nosso quintal. Nesses encontros nos dedicamos a compreender as infâncias, num viés filosófico e não exclusivamente cronológico, e nos apoiamos em autores que permitiram tratar de conceitos caros ao nosso trabalho. Walter Benjamin e autores que se apoiam em suas categorias de

memórias e narrativas. Os estudos de Geografia da Infância desenvolvidos pelo professor Jader Janer. As concepções educativas de Geografia para os anos iniciais apresentadas pela professora Helena Callai, Lana Cavalcanti e pelo professor Rafael Straforini. Desde então, o grupo tem apresentado os desdobramentos dos projetos desenvolvidos em eventos científicos voltados a temática do ensino de Geografia, bem como em trabalhos finais de curso.

Respondemos ao desafio que se colocou para nós, que apostamos no encontro presencial e nas trocas de experiências, afetos e sentidos para efetivamente produzir educação de forma significativa, mas que, impossibilitados de fazê-lo nesse momento de pandemia, ocupamos as mídias sociais com nossas produções. Precisávamos oferecer ferramentas e nos colocarmos ao lado dos professores das escolas públicas, da educação básica, no que pudéssemos colaborar em termos de atividades e reflexões. Dois anos de intenso trabalho colaborativo. E essa publicação, que de alguma forma registra nossos movimentos ao longo de 2020/2021/2022, segue celebrada como um fruto da nossa resistência e da nossa r-existência, nesse agir para afirmar a vida.

Temos então uma obra feita entre nós e com os nossos. Na primeira parte, uma coleção de artigos de camaradas que teceram essa rede colaborativa conosco, realizando *lives* que nos inspiraram imensamente a seguir refletindo na temática. Na segunda parte, bolsistas e voluntários do CRIAS desenvolveram capítulos que apresentam reflexões e experiências realizadas a partir das práticas no contexto do projeto extensionista.

Abre o livro, o artigo “A guardadora de fogos e uma criança: Topogênese, vivências interespaciais, Educação Infantil ou... apenas uma história para refletir sobre a espacialização da vida de bebês e crianças”, de Jader Janer Moreira Lopes. Esse autor, que é referência generosa para nossas aprendizagens, ilumina caminhos e nos presenteia com uma escrita encantada de corpo-criança-mundo.

“Cartografia como sal, luz e fermento no processo de comunicação” é a contribuição vigorosa de Rodrigo Lobato. Nele,

o autor, deslocando o leitor todo o tempo, enuncia o mundo com e pelos mapas, desde o imaginário infantil.

O terceiro texto é escrito pela professora Luciana Pires Alves, intitulado “Escuta infantil e escrevivências: o que dizem em as crianças sobre os impactos da pandemia em suas vidas? ” Este mobiliza com as artimanhas e os sopros das inventividades infantis e suas potências em tempos sombrios.

A seguir, Vânia Regina Jorge da Silva com “Pensando a inclusão no ensino de Geografia: alguns caminhos tateados no Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia da FEBF/UERJ”, e Luciana Arruda, com “Crianças e o ensino inclusivo na geografia”, conduzem um mergulho na diversidade que tensiona e convoca politicamente a Educação em Geografia.

Na segunda seção do livro, aterramos a experiência no espectro de ações do CRIAS. Em “Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense (CRIAS): manifesto sobre as veredas da dimensão pública do ensinar e do aprender a partir da experiência em um projeto de Extensão Universitária” recupero o histórico e apresento reflexões tecidas ao longo do projeto.

Graduandas e graduandos em Geografia e Pedagogia, bolsistas e voluntários/os do projeto, redigem os artigos que se seguem. Em “Imaginar e compreender paisagens narrando histórias infantis: potencialidades do uso de podcasts para a Geografia escolar”, Ana Carolina de Oliveira Barroso, Ana Paula Sales de Sousa e Bruno Daniel Costa Gonçalves consideram o conceito de paisagem a partir de desdobramentos da imaginação geográfica provocados pelo ato de ouvir literatura infantil.

Tadeu Lima de Souza, em seu artigo intitulado “O que eu como vem de onde? Pensar com as crianças sobre segurança alimentar e nutricional”, explora o podcast inspirado no livro “Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agrária”, e coloca como questão geográfica e infantil o ato político de comer.

Já “Oficinas geopedagógicas: o dominó geográfico da Baixada Fluminense como meio para abordar os conceitos de espaço e lugar na formação de professores de anos iniciais”, produção de

Alessandra Gonçalves de Castro, Carolina Magalhães Moreira e Liliane Araujo de Freitas, indica a ludicidade como caminho na tessitura de tais conceitos geográficos na formação docente.

Por fim, com Brenda Cardoso Pereira, Plínio Matheus Paiva Beserra e Stefane Lima da Silva, escrevemos “Alfabetização geográfica em defesa da ciência: experiências com podcasts na educação infantil e nos anos iniciais”, no qual a centralidade está inspirada na concepção freireana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, devendo forjá-la.

Mais uma vez e sempre, agradeço imensamente o farol de ânimo e esperança que cada um/uma de vocês se mostra para nós.

Saudações geográficas
Lorena Bonomo/CRIAS

Primeira parte

**A guardadora de fogos e uma criança:
Topogênese, vivências interesaciais, Educação
Infantil ou... apenas uma história para refletir sobre a
especialização da vida de bebês e crianças**

Jader Janer Moreira Lopes

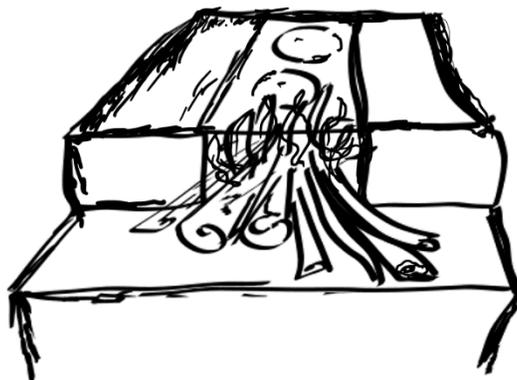


[Um Lembrete: Esse texto foi fruto de um convite, um convite para um encontro. As palavras vieram de Lorena Lopes Pereira Bonomo para uma conversa virtual, organizada pelo CRIAS- Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense, coordenado por ela. O evento ocorreu no ano 2020, momento em que tivemos nossas vidas alteradas intensamente pela declaração de Tedros Adhanom, diretor da Organização Mundial de Saúde, que elevou para a categoria de Pandemia a Covid-19, causado pelo coronavírus Sars-Cov-2. Era o mês de março desse ano. Ainda tenho registrado na minha agenda a data do dia 14 com os seguintes dizeres: “Creio que hoje é o dia em que a Terra parou,

nunca pensei que viveria algo que sempre li como história passada” [nota pessoal]. Naquele momento, não imaginávamos que essa situação demoraria tanto, havia a esperança que rapidamente tudo se resolvesse e nossas rotinas voltassem brevemente, mas já estamos no mês de setembro de 2021, momento em que escrevo esse texto e, apesar do avanço das vacinas pelo mundo, ao que parece, ainda temos um longo caminho a percorrer. Escrevo essa extensa nota introdutória, não apenas para ficar registrada essa grave crise sanitária que já ceifou muitas vidas e que no caso do nosso país é intensificada pelo momento político que vivemos, mas também para apontar a escolha que fiz para a escrita para um outro convite: colocar minha fala em um artigo. Sim, passados quase um ano de minha narrativa, que foi intitulada naquele momento de **“As palavras são nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade espacial”**, fomos chamados a escrever sobre nossos ditos. Logo me veio a questão: o que fazer? O que colocar para o leitor sobre o explanado e dialogado com o público que nos acompanhava? Afinal, todo momento é único e, como é impossível se congelar no tempo e no espaço, afinal somos seres de linguagens e não fósseis a serem analisados, não teria como trazer, exatamente, o que discorri. Então fiz minha escolha. A quem for ler esse meu texto, alerta que ele tem muito do que foi dito naquele instante, mas está ressignificado em forma e conteúdo. Ao grupo CRIAS meu agradecimento pela possibilidade dessa nova escrita. E o fiz, a partir de minha vida e de seus encontros com a(s) infância(s). É uma conversa de criança. Tem seu jeito próprio!]



1. Labaredas, Chamas e um fogão de lenha



Naquela velha localidade havia uma velha senhora. Dessas que quando olhamos para elas temos a sensação de que sempre tivera a mesma idade, parece que o tempo não passa. É muito comum usarmos essa expressão para falar sobre pessoas jovens, mas ela deve ser guardada para qualquer pessoa. Quando criança sempre estive com muitas gentes que pareciam controlar o tempo com suas formas de existir no mundo. Já parecem ter nascido daquele jeito, em minhas memórias é sempre essa lembrança que tenho dessas pessoas e, também, no caso dessa em especial.

A relação com o tempo nessa comunidade era algo que me parecia extraordinário, haviam não só essas pessoas, como essa senhora, mas muitas outras, que tinham uma relação exclusiva com essa dimensão do ser humano. Em outro relato já comentei sobre o homem rocha, que pacientemente contemplava a paisagem sentado em uma grande pedra levada para ali com esse intuito, de acomodar os corpos humanos. Era uma pedra que acolhia várias pessoas, mas ele, em particular tinha uma intimidade geológica e geográfica com ela, juntava o longo tempo desse planeta com o seu. E, juntos, em uma paciência compartilhada, firmavam o horizonte². Essa comunidade

² Eis a Gente Rocha: “[...] sempre via um senhor sentado, com um cachimbo em uma das mãos e, na outra, uma lata de rapé. Era em frente de uma casa, que, em

que comecei chamando de localidade era (e ainda é) formada por uma grande praça, poucas ruas e casas com cercas de bambus que separavam os quintais. Dessa rua se ramificavam outras. Um local curto, uma tradicional organização espacial característica do que se chama de interior, pulsante em vidas e enunciações. Essas nomenclaturas geográficas que dão nomes aos locais, sempre devem ser olhadas com cuidado e cautela, as toponímias são marcas de forças em forma de palavras. Disputas pelas letras. Mas como o sentido das palavras muda em suas relações com elas, hoje, entendo que ao chamarmos esses locais de interior, estamos falando das muitas vidas que se expressam e são enraizadas em nós, doadas em generosidades. Pessoalidades perdidas nas grandes cidades e capitais. O interior não é o fora do centro, refundemos as geografias urbanas, o interior é um/o ser/seu/nosso interior. Confiar nos encontros³.

minha lembrança, era amarela. Uma grande pedra lhe servia de banco, havia sido trazida com esse intuito, de acomodar o corpo. Não me lembro de palavras, apenas de seu olhar para o mundo, dessa relação com aquela imensa rocha, ambos corpos no tempo e fincados naquela paisagem. No silêncio, existia essa intimidade dele e da pedra. Era um ser da rocha e com ela parecia querer fundir os tempos que se passavam de muitas formas naquele local. Ele sabia que o tempo pedra é muito diferente do tempo humano. Muitas estão aí desde a origem do mundo, mas era sendo rocha que gostava de existir, sentia eterno. Com isso queria ajuntamento. E no corpopedra queria nos dizer que o que vale é a intensidade da vida no espaço da vida, pois a existência dos seres e das coisas tem temporalidades diferentes. Uma das tragédias (e tristezas) da modernidade é ter dado tanto foco a um tipo de tempo, o cronológico, que fez com que as diferenças temporais, uma das generosidades do existir, nos façam sofrer, ao gerarem os desencontros. Ele sabia, sem dizer, que os tempos são desiguais para as pessoas, para os animais, para as plantas, para as muitas coisas, mas é a vivência do encontro (em que há outras temporalidades e outras espacialidades) que tem o encanto. Choramos as perdas dos tempos diferentes dos seres e das coisas que nos deixam em relação ao nosso tempo, enquanto deveríamos celebrar a alegria da intensidade espacial como lócus de encontros. Esse é um dos valores de sermos seres geográficos!" (p.39-40)

³ Sobre o sentido das palavras: [...] Bakhtin, que nos diz: "Em qualquer ponto do diálogo existem massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do desenvolvimento do diálogo, em seu percurso, elas serão relembradas e voltarão à vida em uma forma atualizada (em um novo

A comunidade



Como crianças, a gente vivia criando caminhos entre esses quintais, por entre eles a gente conseguia passar por muitos territórios que tinham os nomes das pessoas que neles moravam. E com isso, encurtavamos caminhos e criávamos rotas de caminhadas que eram bem diferentes das dos adultos. Essa é uma marca potente das vivências das crianças no espaço, são capazes de reinventar passagens bem dessemelhantes daqueles que os adultos criaram para seus carros e seus corpos. Desenhados muitas vezes em pranchetas e planejados de forma cuidadosa, nem sempre conseguem se fazer existir por sua origem. Um planejamento tem na nascente a tentativa de segurar a vida no espaço, mas nem sempre consegue. Quando ando pelas grandes cidades do Brasil e

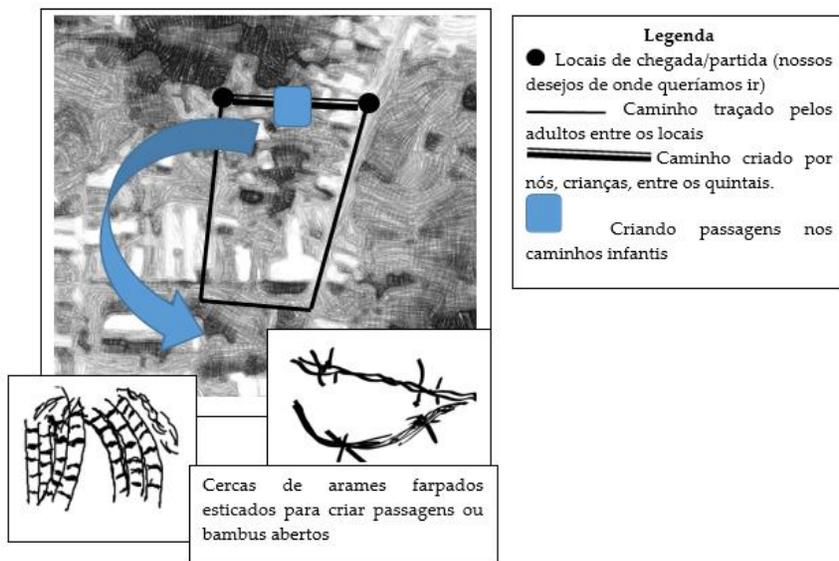
contexto). Não existe nada que seja absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de revitalização". (nota de rodapé de número 5, pg. 29)

vejo crianças e adultos vendendo coisas em estradas largas que não foram feitas para suas corporeidades, corpos em mercadorias, sempre me questiono onde eles estavam quando essas rotas foram desenhadas. Seres que aparecem e desaparecem e, mesmo estando ali, são quase sempre invisíveis nos muitos gabinetes e escritórios, distantes em escalas métricas e também geográficas⁴.

Mas não desejo falar de metrópoles, meu enunciado é em uma pequena vila. E, como dizia, os caminhos infantis nos espaços são muito distintos, não existe esse planejamento prévio, isso não significa que as crianças não são capazes de se envolverem em abstrações, ao contrário, são exatamente suas marcas de criação do novo, expressas em grande intensidade, que fazem com que suas ideias e paradigmas no mundo e sobre o mundo, sejam forças que unem suas vidas em suas escalas de existir. Era assim que criávamos caminhos, separando bambus, alargando fios de arames farpados, pulando muros e portões. O paradigma da infância cria o novo no espaço e no caso dessa localidade, colocava em proximidades, muitos espaços diferentes. Uma cartografia crianceira, jamais imaginada nos laboratórios e nos programas das geotecnologias, tão presentes na contemporaneidade. Por isso, é muito triste ver a geografia enclausurar suas imaginações e criações em conceitos e teorias, enquanto deveria se aproveitar para se renovar a partir dessas diferentes lógicas e autorias.

⁴ Falo das escalas que se tornaram hegemônicas na modernidade, marcadas por suas metricidades e não em vivências do ser e seus devaneios no espaço. Aqui, faz necessário duas transcrições: “[...] Ao isolamento dos devaneios humanos, forjam-se os territórios de retenção, arquivamentos humanos, fronteiras que aguilhoam algumas formas de vividos. Separa-se um vocábulo: a UTOPIA a um tipo específico TOPOS, o encantamento do U passa a ser demência espacial. Há uns topos único a ser instaurado. Em todos os continentes, em todas as escalas, tudo se reproduz e se repete, emerge em suas especificidades, mas também em igualdades. (pg. 71)

Uma pequena cartografia crianqueira



Haveria muitas coisas a dizer sobre a vida das crianças nessa localidade. Mas quero trazer uma, outra escolha que fiz. Trata-se dessa senhora que já nascera (para mim) com aquela idade e não mais envelhecia, tinha cabelos longos e totalmente brancos, não era grande em corpo, mas isso pouco diz da vida, pois era imensamente grande em sabedoria: sabia dos animais, das plantas, de como conservar carnes, frutas e curar doenças e tantas outras coisas, inclusive deveria também conhecer os mistérios do tempo, pois parecia eterna. Mas um de seus saberes muito me impressionava e fascinava, ela tinha um fogão de lenha, no canto de sua cozinha que nunca se apagava, mesmo à noite, as brasas continuavam avermelhando o local. Era uma guardadora de chamas, labaredas e carvões em brasa.

É sobre esse encontro que desejo contar nessas linhas que escrevo. Dessa senhora que guardava o fogo e essa criança, que se fascinava com isso. Mas para continuar, é importante você saber como era sua casa. O lugar onde sempre se encontravam.

Era uma casa modesta de locais pequenos, tinha a forma dos desenhos que fazemos sempre, o triangular criado pelo telhado, as janelas que davam para a rua, o quintal atrás. Em seu interior poucos cômodos, e entre eles a cozinha onde estava o fogo que não se apagava. O banheiro não ficava na parte interna, mas estava localizado no lado externo, ao lado de uma pia em que vi muitas vezes ela fabricar sabão usando as cinzas e gordura⁵. Era nessa casa modesta que minha relação com o fogo nasceu com grande força e significado. Na vida de cada um, os elementos do mundo vão sendo partilhados não como elementos soltos, descolados de suas histórias e geografias, mas estão sempre prenhos de uma rede de significados que faz da fronteira o ser e estar, o cuidar e educar como as unidades do existir em relação. Nesse sentido, bebês e crianças não vivenciam suas vidas em encontros para se socializarem no mundo, discurso tão comum quando falamos delas, a socialização só pode ser compreendida como um processo de singularização e individuação. Todos nascemos como seres sociais, é por esse princípio, no [con]viver e no [co]existir nos forjamos como seres culturais, com nossas particularidades e peculiaridades⁶.

Nas unidades “ser e estar”, “cuidar e educar”, talvez seja significativo agregar ao já discurso existente “socialização” a unidade “individuação”, algo que me foi ensinado para aprender sobre o desenvolvimento humano que vai da socialização para

⁵ Sobre o sabão feito com cinza, geralmente era uma atividade vedada para nós crianças, pois em sua composição, entrava além das cinzas, o sebo derretido e também soda cáustica, algo proibido para as mãos infantis.

“Devemos olhar para as miudezas do mundo como as crianças olham para as formigas no chão. Ao mesmo tempo, devemos ser capazes de olhar para o mundo que está em nossos olhos e acima deles, ser capaz de libertar as escalas às vezes tão próximas e às vezes tão distantes das crianças. Olhar para as formigas e para as nuvens.” (pg. 173)

⁶ “Toda vida é, portanto, relação, é [co]existência e [co]vivência. Desse modo, assumo esses dois vocábulos e seus jogos de grafia como marcas desse processo! Como toda vivência é inter-relação, toda vivência espacial é sempre interespaçial, esse é outro argumento central deste texto [...]” (pg. 111)

essas peculiaridades de cada um. E foi assim, que minha relação com as labaredas daquele fogão, nasceu em mim. Trago um diálogo de memória, nunca saberei se ele ocorreu dessa maneira, mas como é assim que me lembro, o transcrevo⁷.

Era um dia frio, uma manhã e quando cheguei na cozinha, lá estava a senhora mexendo nas brasas avermelhadas e colocando mais lenha para reviver as chamas, que já estavam começando a renascer. Recebi uma caneca vermelha esmaltada e um pedaço quadrado de broa, feito em tabuleiros diariamente, já que o pão não era algo comum no lugar, não haviam padarias e a maior parte das pessoas, produziam esses alimentos em suas próprias casas. Enquanto comia perguntei:

- Como a senhora faz para manter o fogo aceso o tempo todo?

A resposta foi: “- Cuidando dele, para que não se apague. Tem que saber quais gravetos e quais pedaços de madeira devem ser usados em cada momento. Para aumentar ou diminuir as chamas, para que ela dure quando não estiver sendo usada para cozinhar. O fogo não pode apagar, pois tudo a gente faz com ele.”

Naquele momento, vieram em mim duas imagens, a primeira era o monte de madeiras e gravetos empilhados ao lado do banheiro externo, em uma área coberta, agora passava a entender o porquê eram, não só de diferentes tamanhos, mas também de diferentes tipos. Mas também me lembrei de uma das imagens que sempre gostava de ver naquele local, que por mais dureza que possa significar, tinha para mim uma beleza única: vinha sempre ao final da manhã, muitas mulheres descalças voltando das matas existentes no entorno do local, com feixes de madeira equilibrados

⁷ “É nesses liames que podemos compreender os processos de desenvolvimento [...] [nele] está a impossibilidade de pensar o desenvolvimento fora dos seus planos, dos planos genéticos. A lei geral do desenvolvimento se gesta nessa fusão: há o entre que mais tarde será o intra, para depois retornar ao entre. Uma constante unidade que leva ao fato de que “as origens das formas superiores de comportamento consciente estavam nas relações sociais dos indivíduos com o meio externo. Mas o homem não é só produto do meio ambiente: também é agente ativo na criação desse meio ambiente.” (pg. 104)

em suas cabeças e toras maiores presos em embornais de pano. Era um cortejo cotidiano. Compreendi que também eram mulheres que tinham em seus ofícios o guardar o fogo. Elas que recolhiam as fontes que os criavam. Se haviam muitos fogos nos muitos fogões de lenhas existentes nas várias casas daquele lugar, eram essas coletoras que tinham em seus pés as muitas texturas das paisagens e em seus corpos, os elementos que tornariam possíveis suas criações. Divindades que possibilitavam esses elementos, que um dia essa espécie aprendeu a manipular, e que fizeram toda a diferença na vida humana.

Imagens das pilhas de lenhas e das mulheres



Essas palavras foram sendo alargadas nas conversas que se estenderam, pois a senhora continuou a fazer palavras fontes⁸:

- A gente tem que manter o fogo acesso e saber controlar ele, porque ele mantém o calor da casa e também a água quente para o banho. E como o forno está constantemente quente, a gente aproveita para fazer bolo, biscoitos, roscas e broas.

⁸ “A certeza dos terrenos baldios e seus admiráveis escombros permitem a ascensão humana. Neles podemos renunciar a epistemologias que confinam ontologias e ceder a outras que se balbuciam e criam nossas linguagens, gramáticas e idiomas espaciais. Rompem os exílios e abrem-se em fontes e estuários. O desapagamento é a benevolência da infância, suas éticas históricas e interespaciais, é a anunciação que o viver “à moda paisagem” pode ser a qualidade de nos salvar em quiproquós e permanecer em terrenos. (pg. 182)

Isso era verdade, muitas vezes ficávamos nos aquecendo no entorno do fogão de lenha, aproveitando os restos das brasas que ali dentro ficavam e nos protegia das noites frias do inverno no local. Não haviam chuveiros elétricos, a água era aquecida por canos de cobre que passavam por esse fogão, além das comidas, ela só havia esquecido de dizer das linguças que ficavam penduradas em forma de varal em cima e iam ressecando para serem comidas e preservadas.

Claro que essa conversa não aconteceu uma única vez, as chamas tinham para mim outras imagens que também não eram tão agradáveis, imagens acompanhadas de outras sensações, se os aromas dos bolos e demais quitandas, palavra usada para agrupar todas essas iguarias, eram intensamente adocicados, muitas vezes vi galinhas sendo tostadas, após serem depenadas, como forma de “limpar” as últimas penas que sobravam. Com mãos firmes, a velha senhora, as passava com cuidado nas chamas, para ficarem totalmente penugens antes de irem para as panelas para serem cozidas. Essa imagem e o forte cheiro de penas queimadas ainda guardo como lembrança e nela uma temporalidade se congelou: eram geralmente nos domingos, o dia que haviam carnes na mesa. Mas é preciso confessar, que os sabores depois de pronto superavam as sensações anteriores.

Essas vivências, entre uma criança e essa senhora, que tinha o fogo como elemento central, foram me fazendo compreender, como esse elemento da natureza, era uma das forças do existir humano. Outras narrativas se deslocaram para eu compreender como essas chamas eram uma das essências de nosso ser social. Um dos nossos diálogos foi em torno da iluminação. Ela me dizia, como as velas e lamparinas eram a garantia de que não teria a noite como a impossibilidade de ver, mas sim, com forças do iluminar, como ela usava essa palavra. O fogo não estava só no fogão, estava nas velas, nas lamparinas, nos lampiões que permitiam outros encontros com as forças da natureza. O “iluminar” era existência e aninho com a noite.

De todos esses artefatos, as velas passaram a ter para mim uma significação marcante, compreendi que ali, naquele bastão de cera e barbante, com uma chama acesa, estavam convertidas tantas histórias e geografias de muitas pessoas, mulheres, homens, bebês, crianças, tudo para manter a vida na fronteira criada pelo iluminar e a possibilidade do não ver. Essa fragilidade humana em sua filogênese, cujos olhos são tão fracos para viver na paisagem e em suas mudanças. O ofuscar da luz e não luz.

Entendi o significado das velas para muito além das crenças religiosas, mesmo que não as descartasse, mas o sentido era outro agora, acender velas para nossos mortos, para os momentos de alimentação conjunta, para os encontros, para os desejos e pedidos, era também se relacionar com todas as vidas que as criaram.

E, nessa relação. criança-chamas/labaredas/fogão de lenha/velas/lampiões e lamparinas, nascia o em mim a humanidade em forma de ancestralidade. O sentido marcante da topogênese, essa gênese do espaço e seus elementos axiológicos, se faz na inter-relação, nessa unidade imperdível na filogênese, sociogênese e ontogênese que faz cada um de nós, seres singulares no coletivo. A topogênese é sempre vivência interespaçial, onde o encontro permite que velas sejam muito mais que velas observadas por suas restritas funcionalidades, mas são [con]textos de vida, [con]vivências e [co]existências. Com isso não estou falando da clássica separação entre significante e significado, mas da unidade que forja o sentido, como encontro na palavra dita, nos enunciados do humano. Olho (olhemos?) para as velas como isso, não apenas como algo que pode nos queimar, mas sobretudo, nos iluminar no encontro entre muitas geografias e histórias, que estão na enunciação⁹.

⁹ Sobre Topogênese:

“Tudo em busca da Topogênese! Termo que envolve a origem da vivência espacial nos bebês e crianças. Na Topogênese não desejamos o espaço apenas como superfície, mas como galeria. Não desejamos a metricidade como expressão única do movimento, mas o galeriar que está presente na vida. Não desejamos o egocentrismo do tratado antropocêntrico da modernidade, a representação (e aqui o termo é esse mesmo) do homem vitruviano. Desejamos os círculos não planificados em distância a serem

As mulheres que carregam os gravetos e madeiras, fabricam (a palavra é essa mesma) e perpetuam, um dos grandes momentos da caminhada humana em sua filogênese e, mesmo que hoje elas não sejam mais vistas, estão por aí. Parecem estar cada vez mais ausentes. Mas ainda se fazem como mulheres coletoras de um passado, renovado em cada um de nós, em cada chama que se acende.

É, assim, que a vida de bebês e crianças vai se espacializando, na unidade social/individual, onde tempos e espaços diversos se convertem em cada palavra e artefato que com elas se encontram. Somos todos seres de fronteiras da socialização e da individuação. As crianças, os bebês e todos nós, nos fazemos em pessoas, em culturas e em singularidades que olham para as chamas e conseguem delas e, com elas, palavrear a vida em origem.

2. Velas, candeeiros e outros iluminadores



A beira do fogão de lenha, aqueço minhas palavras com as de outras pessoas que ali estavam comigo e, nesse momento as compartilho com quem, também, está nesse entorno olhando as

alçadas, mas nas muitas vidas que as Matrioskas guardam. Desejamos viver a moda dos caracóis e dos andarilhos. O Ser Terreno.” (pg. 84-5)

“O topos e sua gênese (Topogênese) não estão fora desse processo. A vivência é fundamental para compreender a Topogênese e é esse encontro que permite, em unidade, falar em vivência espacial.” (pg. 105)

Todas as transcrições acima, com exceção da 04, foram retiradas do livro LOPES, J. J. M. Terreno Baldio – um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

brasas lentamente se fustigarem. Todas as referências deveriam ser em forma de roda de conversa, a vida se faz por diferentes coetâneos, mas não em hierarquias, essa é a essência do diálogo, por ser essa conversa na cozinha, tecida no entreato das fumaças, labaredas e aromas, há apenas uma referência indicada ao final:



Cartografia como sal, luz e fermento no processo de comunicação

Rodrigo Lobato

Todo semestre no curso de Licenciatura de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), do polo Campo Grande no município do Rio de Janeiro, era realizada uma aula inaugural com os calouros e nesse momento eram apresentados o curso e os professores, que para o programa estão cadastrados como tutores, mas também tinha um docente do curso de Geografia UERJ que fazia essa recepção.

Uma das partes mais divertidas, pois em nossa prática profissional nem tudo é chato e enfadonho, era o momento em que cada um fazia a apresentação da sua área de pesquisa dentro da ciência geográfica, como se fosse uma forma de se apresentar como um futuro orientador desses estudantes. Foi nesse contexto que surgiu a ideia para falar de Cartografia, sem trazer os estereótipos tradicionais dessa ciência. Mais que isso, a minha fala sobre a Cartografia tinha uma abordagem cultural da Geografia e se encerrava com a pergunta: “Qual a relação da Cartografia com o sal, a luz e o fermento? A resposta será na próxima tutoria”.

O que iniciou como brincadeira, se tornou parte da reflexão na tese de doutorado com o título *Multiletramentos na Cartografia*, defendido em dezembro de 2020, e neste sentido, ao apresentar a importância dos mapas na sociedade, buscou-se um exemplo didático, no qual será feita uma analogia da Cartografia enquanto luz, sal e fermento no sentido mais análogo e poético da palavra.

A ciência cartográfica possui uma linguagem que precede a escrita, e desde a pré-história tem feito a diferença no que tange essa comunicação, tanto que os signos gráficos mapeados dos

tempos mais pretéritos de que se tem notícia, nos trazem uma ideia da organização espacial daquelas sociedades, que, mesmo fazendo uso de técnicas simples, não deixaram de realizar esse registro cartográfico, e, por que não, histórico, dando-nos, também, a informação geográfica de seu tempo.

Por sua vez, Jonh Krygier (2008) não concebe esses rabiscos como mapas, mas como um **cartocacoete**, isto é, uma mania, um desejo incontrollável, uma compulsão de ver mapas em todos os cantos. Lobato (2020) discorda parcialmente desta asserção, pois, é preciso se reconhecer que entre as muitas pinturas rupestres, há rabiscos nos quais se observam simbologias com características espaciais, com relações topológicas e euclidianas, em que, mesmo não obedecendo a uma métrica precisa, são coerentes com a visão de mundo de um espaço vivido no passado, que tentaram apresentar e de quem comunica deixando registrada essas feições geográficas.

O mesmo autor, por outro lado, concorda parcialmente com John Krygier ao usar o termo **cartocacoete**, mas sem levar para um sentido pejorativo. Nisto Lobato (2019), ao contrapor Krygier, discorre por uma perspectiva de **cartocacoete** como uma possibilidade criativa e imaginativa para ver e criar mapas em qualquer superfície e de lugares que não existem.

O ponto pertinente com essa breve introdução é ressaltar a necessidade de realizar uma comunicação com os mapas, desde os tempos mais remotos, pois, fazer mapas faz parte da experiência humana (BROWN, 2018), e ele é um artefato da cultura humana, mas isso tudo só é relevante e realizado até os dias atuais porque o mapa é uma expressão cultural e comunicacional, feito por sujeitos sociais que possuem uma dimensão geo-histórica (LOPES, 2018) e faz parte das nossas práticas sociais (LOBATO, 2020).

Diante disso, essa comunicação com os mapas, seja com uso da precisão das informações plotadas ou dos mapas como crônicas para falar do dia a dia, é preciso que este seja luz, sal e fermento.

Qual o sentido de “luz” aqui proposto? A metáfora em questão quer dizer que ninguém fica olhando para a luz diretamente, seja

olhando fixamente para o sol, seja para uma lâmpada; pelo contrário, olhamos, através dela, aquilo que a mesma traz à tona ou evidencia no mundo, iluminando, fazendo aparecer e dando visibilidade a algo. Nesse sentido, não poderíamos pensar a Cartografia atuando da mesma forma em “iluminar”, isto é, em trazer à baila novas formas de ver e de pensar o mundo? Sim, a Cartografia possui esse mesmo mecanismo.

Mas e o significado de “sal”? Quem come sal diretamente do saleiro e depois disso, se vangloria de ter saboreado a melhor colher cheia de sal de sua vida? Ninguém que se conheça. Mas, diferente da ação de “iluminar”, pode-se dizer que o sal vai dar sabor aquilo que se comer.

Por exemplo, ao ter uma salada como refeição, usa-se o sal para realçar o seu sabor a partir de uma simples pitada. Assim é com a Cartografia, pois o processo de transmissão da informação acontece de modo que essa mensagem venha realçada de acordo com aquilo que se queira comunicar, sem exageros, sem desequilíbrio, mas com “pitadas” para se apresentar graficamente as feições geográficas com suas generalizações cartográficas.

E, por fim, traz-se o “fermento”. Do mesmo modo, ninguém prefere fermento ao bolo, mas, para se preparar um bolo, faz-se necessário o seu uso, pois ele tem um papel importante na composição, que é o de aumentar o elemento principal, isto é, a massa do bolo e, ao mesmo tempo permitir que ela não sole, mas que cresça. Da mesma maneira, a Cartografia faz crescer aos olhos ou mesmo às mãos no caso do uso tátil, a informação composta em um sistema de referência espacial para compreender tal organização dos objetos geográficos.

Em outras palavras, ao se fazer essa analogia da Cartografia com a luz, o sal e o fermento, busca-se mostrá-la como uma ciência que possui uma linguagem cheia de particularidades para se fazer essa comunicação visual através do mapa. Tal expressão visual vai ser transmitida de acordo com os objetivos de cada mapeamento, e desta forma, a Cartografia tira o foco de si mesma para dar visibilidade, para realçar e aumentar uma determinada informação

geográfica ao apresentá-la (carto)graficamente, e tudo isso, forjado em poucas porções, aos poucos, que, por sua vez, faz toda a diferença em seu sentido global.

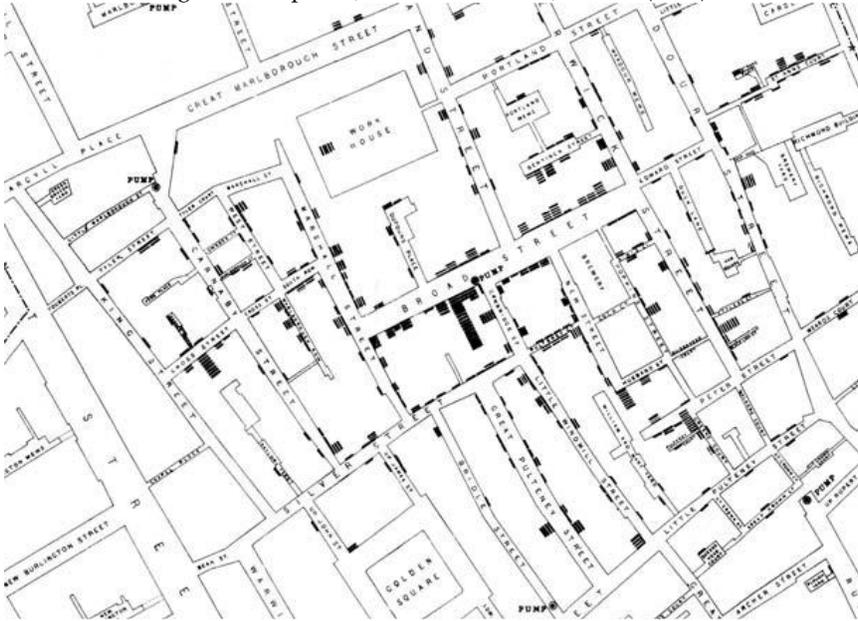
Tem-se aqui alguns exemplos palpáveis, e que vale mostrá-los para exemplificar os argumentos trazidos até agora. Sendo assim, pode-se ainda parafrasear o título do livro de Steven Johnson, *The Ghost Map*, que demonstra em seus estudos um fato curioso, e que aqui podemos utilizá-lo com essa analogia com o sal, luz e fermento, que é também para demonstrar que a Cartografia quando aplicada para comunicar por mapas, se faz com equilíbrio.

Ao observar por exemplo, o mapa de John Snow em 1854, figura 01, não se fala: Que bela cartografia! mas é ressaltada a importância daquela análise espacial e a sua forma geográfica de pensar. Esse mapa ajudou este médico e sanitarista na observação dos padrões espaciais em torno da *Broad Street*, atual *Broadwick Street* no bairro do *Soho* em Londres, Inglaterra.

Mas padrões espaciais de quê? Das pessoas mortas pelo cólera¹⁰ e os poços de água contaminados que eram usados como fonte de abastecimento pela população, e que ao serem mapeados, pode-se assim, não somente descobrir a sua forma de contaminação, mas também foi possível erradicar essa doença.

¹⁰ Doença bacteriana que causa diarreia grave e desidratação, normalmente transmitida pela água.

Figura 1: Mapa de John Snow. Fonte: Johnson (2008)

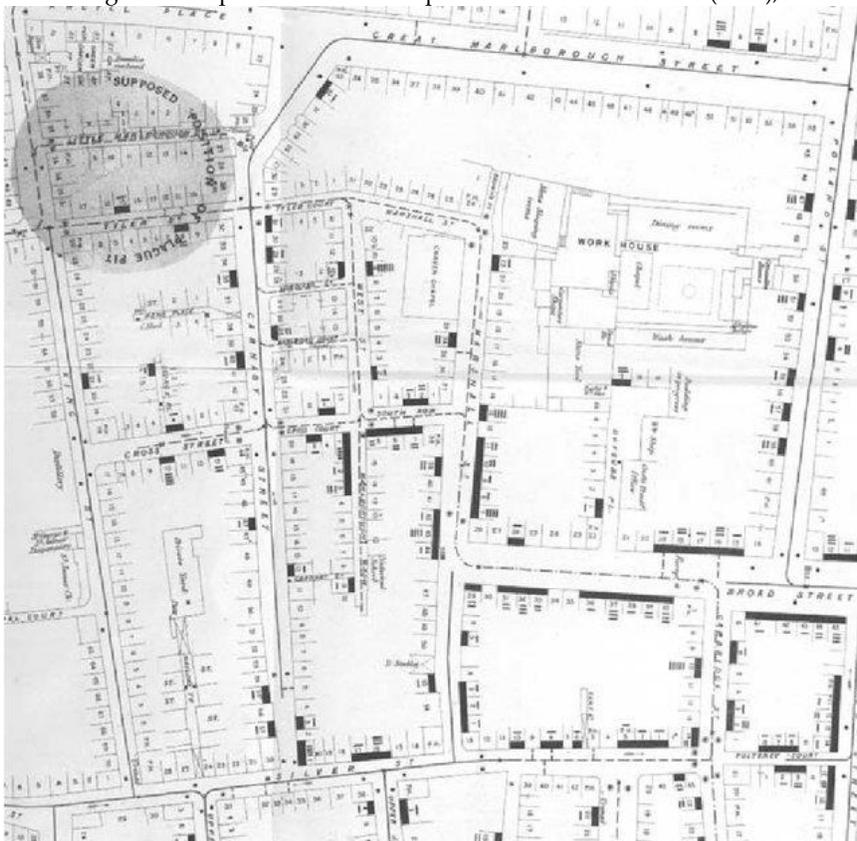


Por outro lado, o que não é dito a respeito desse mapeamento, é que antes mesmo de John Snow, outra pessoa havia iniciado esse tipo de estudos para compreender as mortes oriundas desta epidemia, de maneira que o engenheiro Edmund Cooper iniciou tal mapeamento. Ao referir-se a esse fato, Johnson (2008) sustenta que, a despeito de sua grande precisão, o mapa de Cooper sofria de um excesso de detalhes para que pudesse ser observado tais padrões que Dr. Snow viu, e assim, poderíamos dizer que o mapa de Cooper, de acordo com Martinelli (2014), seria um mapa exaustivo por conter todas as informações ao mesmo tempo.

Conforme Johnson (2008), a relação entre a bomba da *Broad Street* e as mortes ao redor se perdia sob o grande volume de informações que Cooper mapeara. Significa dizer que o processo cognitivo para observar e perceber os padrões espaciais e para identificar a causa por trás da epidemia, era necessário o mapa mostrar menos, não mais.

No que tange esse excesso de informações no mapa, Koch e Denike (2010) complementam que Edmund Cooper localizou a cólera pelo número da casa das vítimas, no qual as linhas pretas grossas indicam casas nas quais ocorreram mortes por cólera, e as barras pretas mais curtas empilhadas sob as linhas pretas significam várias mortes em um único local. Além disso, os autores salientam outra evidência no mapa, que é a localização errônea do local do enterro da peste de 1665, outra informação a mais neste mapeamento, vide figura 02.

Figura 2: Mapa de Edmund Cooper. Fonte: Koch e Denike (2010),



Em outras palavras, o mapa de John Snow foi sal, luz e fermento tirou o foco de si, especializou com equilíbrio, ressaltou

essa geoinformação, iluminou as feições necessárias, sendo possível que os padrões espaciais referentes às mortes por cólera decorrente da bomba d'água fossem evidenciados e, assim, conseguiu-se chegar a essa conclusão.

Atualmente, com o *Google Maps* buscando a melhor rota para se chegar em casa, fazendo uso de um *smartphone*, observando as ruas com cores vermelhas e grenás e fugindo delas, como pode-se ver na figura 03, entende-se que tal rota levará mais tempo por estar engarrafada, mesmo não tendo legenda. Não é bradado pelos motoristas: **“QUE CARTOGRAFIA DIGITAL FANTÁSTICA É ESSA AQUI!”**, tanto que nem é preciso fazer uso de legenda para compreender o que esse mapa nos diz, mas é mostrado se o trânsito está bom ou ruim, em determinada área em que se queira trafegar.

Figura 3: Interface Google Maps Fonte: Próprio autor



Neste mapa, tem-se mais uma vez a evidência do equilíbrio na comunicação pela linguagem cartográfica, e este uso é também uma amostra da nossa prática social cartográfica no cotidiano.

Por fim, cabe trazer outras enunciações cartográficas, mas apontando para os mapas como crônicas (LOBATO, 2020, p.87), no qual “é uma validação de que a Cartografia tem sido cada vez mais cotidiana enquanto prática social, não apenas para navegação (ir de um ponto para outro), mas também para comunicar fatos e relatar o cotidiano da cidade”.

Um exemplo, foi o ocorrido durante a sessão da Comissão da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara Federal no dia 14/09/2021, na qual o Deputado Federal por Santa Catarina Hélio Costa (Republicanos) afirmou que o Mato Grosso do Sul fica na região Sul.

Em sua fala:

O Mato Grosso do Sul não fica na região Norte, Sudoeste. O Mato Grosso do Sul fica na região Sul. Fica na região Sul, o pessoal errou aqui na geografia. [O deputado se referia a uma publicação que era comentada na ocasião. Ao ser questionado por um colega, ele insistiu]. “É na região Sul. O Mato Grosso do Sul é da região Sul. É Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Aqui, está na Centro-Oeste”, diz, referindo-se à publicação. (G1, 2021¹¹).

Na mesma semana, tem-se por meio do mapa e da linguagem cartográfica nas redes sociais, de maneira que não é possível saber o autor da figura 04, uma forma brincalhona e debochada para o fato ocorrido, com o mapa do Brasil tendo alteração do estado do MS para a região sul.

¹¹ <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/09/15/deputado-de-sc-diz-que-mato-grosso-do-sul-fica-na-regiao-sul-durante-sessao-na-camara-video.ghtml>

Figura 4: Novo Mapa do Brasil na visão do Dep Fed. Hélio Costa



Fonte: Redes Sociais (2021)

Outros exemplos de mapas como crônicas podem ser observados em Lobato (2020), mas também em uma rede social próxima a você, pois essa prática social está tão permeada em nossa sociedade, que não percebemos isso.

Assim, temos nesse exemplo do mapa da figura 04, como essa comunicação deu-se também com sal, luz e fermento e mesmo que os críticos digam que... “o mapa está flutuando”, “não tem coordenadas, legenda, e outras coisitas mais...” eis que pergunto: precisava? Conseguiu comunicar o que queria? Então vamos celebrar os mapas como crônicas!

Parafrazeando Milton Santos em seu livro “Por uma outra globalização”, percebe-se também que o ensino de Cartografia pode caminhar “Por uma outra educação cartográfica”, que não seja a mesma tese determinista e do pensamento único para a difusão desse conhecimento, e sobre isso pode ser lido também na tese (LOBATO, 2020).

Por fim, faço a ressalva a respeito dos mapas vivenciais infantis, visto que, eles não estarão necessariamente buscando um equilíbrio quando fazem suas espacialidades, e desta forma, é possível que esses mapas venham salgados, com luz em excesso e com muito ou nenhum fermento, mas isso não tem problema algum, pois essas crianças precisam ter liberdade para se expressarem cartograficamente.

O que realmente importa é que elas (as crianças), enquanto sujeitos sociais, desenhem seus mapas com as suas vivências ou criatividade e tenham a Cartografia enquanto prática social para se expressarem.

Referências

BROWN, K.J. **O nascimento da Cartografia: da Roma antiga à Era dos Descobrimentos.** – São Paulo: Folha de São Paulo, 2018.

JOHNSON, S. **O mapa fantasma: como a luta de dois homens contra o cólera mudou o destino de nossas metrópoles.** Tradução - Sérgio Lopes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

KOCH, T.; DENIKE, K. **Essential, Illustrative, or Just Propaganda? Rethinking John Snow’s Broad Street Map.** *Cartographica The International Journal for Geographic Information and Geovisualization.* (volume 45, issue 1), pp. 19–31, 2010.

KRYGIER, J. **Cartocacoethes: why the world’s oldest map isn’t a map.** *Making maps: DIY Cartography*, 13 out., 2008. Disponível em: <<http://makingmaps.net/2008/10/13/cartocacoethes-why-the-worlds-oldest-map-isnt-a-map>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

- MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 6a Ed., 2a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- LOBATO, R. B. **Cartocacoete: arte, imaginação e comunicação através dos mapas**. – Rio de Janeiro: UVA, 2019.
- LOBATO, R. B. **Multiletramentos na Cartografia**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2020.
- LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

Escuta infantil e escrituragens: o que dizem em as crianças sobre os impactos da pandemia em suas vidas?

Luciana Pires Alves

1. O Coletivo Infâncias e o compromisso com a escuta infantil e interseccional

O presente artigo é composto por anotações, desenhos e rascunhos reunidos nas conversas com crianças sobre a experiência da pandemia em nossas vidas. As conversas selecionadas fazem parte do escopo de pesquisas do Coletivo Infâncias. Desenvolvemos pesquisas que procuram um horizonte problemático de enfrentamento político e epistêmico da produção dos discursos e demais práticas, que não só instrumentalizam a infância caxiense segundo enquadramento *necropolítico*, como também tramam um destino derrisório para a escola pública, principalmente para as escolas de Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Duque de Caxias.

O trabalho realizado, através pela Uerj/FEBF e pela UFRRJ junto às crianças do município de Duque de Caxias desde 2018, tenta ouvir as diferentes vozes infantis sobre suas experiências através de rodas de conversas e ateliês de experimentação, buscando a invenção de conhecimentos interseccionados¹² que expressem modos singulares de resistências cotidianas. O coletivo infâncias surge da conexão entre os grupos de pesquisa AFROSIN (UFRRJ) e o Projeto de Extensão: Trajetos infantis: poéticas de aprender, políticas da proximidade e um *ethos* da amizade.

¹² Interseccionalidade, segundo Akotirene (2020), modo de localizar a opressão cruzando os lugares de gênero, raça e classe que releva os modos coloniais de operar a sociedade.

Pretendemos exercer uma escuta problemática e inventiva das infâncias em Duque de Caxias pelo Coletivo Infâncias, que está em curso desde então. No presente período, nos dispomos a ouvir, traçar/anotar o que as crianças da Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto pensam sobre a escola. A presente problematização se inscreve num registro micropolítico com os sentidos atribuídos pelas crianças à experiência de escolarização.

Recorremos ao conceito de *necropolítica* desenvolvido por Mbembe (2020), a partir da produção semiótica da inimizade a determinados grupos sociais, principalmente no tocante ao gênero, raça, classe e território. A política da inimizade autoriza e justifica formas de soberania que produzem a morte em larga escala e a impossibilidade de comoção diante delas (MBEMBE, 2020). Ao recorrer à estratégia de captura do imaginário do outro como inimigo, o terror de estado pode ser exercido em sua nudez e brutalidade. Essa é uma potente arma semiótica usada pelos negacionistas da crise sanitária, junto a hostilidade ao discurso científico.

Outro conceito importante, para desenvolvermos uma abordagem multidimensional de nossas problemáticas, é a vulnerabilidade diferenciada, desenvolvido por Vergès (2020). Segundo a autora, a morte prematura de vidas negras está relacionada ao status de pessoa supérflua, no qual nem a vida nem a morte importam, mas sim o máximo de exploração desses corpos hauridos da dimensão da pessoa, reduzidos ao elemento servil. A condição de vulnerabilidade diferenciada das crianças caxienses é evidente, a cidade conta com uma população infantil (0-14 anos) de 22,42 % da população total, num cenário desenhado da seguinte forma segundo o IBGE:

Em 2017, o salário médio mensal era de 2.8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18.9%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 11 de 92 e 42 de 92, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 282 de 5570 e 1469 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa,

tinha 37.8% da população nessas condições, o que o colocava na posição 15 de 92 dentre as cidades do estado e na posição 3032 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (Fonte, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>)

A infância caxiense é atravessada pela experiência da desigualdade no Estado do Rio de Janeiro. Temos posições variadas nos índices salariais e a quantidade de pessoas que têm acesso à ocupação é muito baixo em comparação à cidade do Rio de Janeiro, que tem uma taxa de 39,4 % das pessoas ocupadas em relação à população total e a média salarial carioca é de 4,1 salários-mínimos. Também, no próprio território municipal, uma vez que de acordo com a variação do acesso, as posições mudam: a média salarial nos coloca em décimo primeiro lugar em relação às noventa e duas cidades do Estado e a taxa de ocupação na quadragésima segunda posição, processo semelhante aos posicionamentos no país. Diante desses dados, mesmo que anteriores à pandemia, pensamos no agravamento da situação de pobreza em nossa cidade, que no período anterior à crise sanitária causada pela covid-19, incidia sobre 53,53 por cento das famílias caxienses. Em 2021, temos um cenário de queda de renda per capita em 21,5% e com uma população estimada 27,7 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza, segundo dados do FGV Social ¹³.

2. A Pandemia de Covid-19 aos olhos das crianças de Duque de Caxias

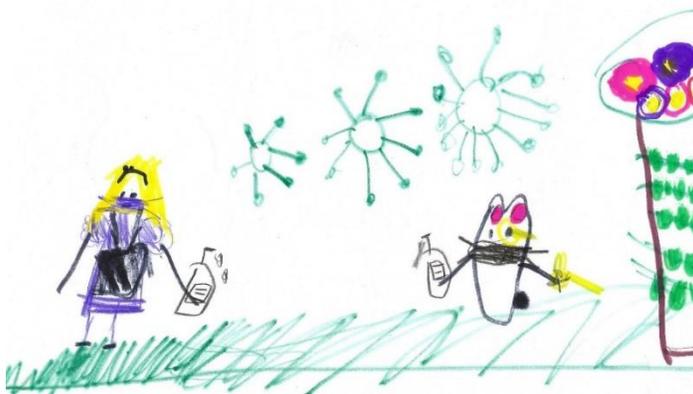
O que nos disseram as crianças caxienses sobre a pandemia? A morte aparece com maior frequência nos desenhos, quando perguntamos sobre como foi essa experiência para elas. A perda de alguém amado aparece em primeiro lugar, seguida da saudade ou da queixa da ausência da escola e da mudança de domicílio, ir morar, com mais parentes, em outra casa, apareceu com frequência nas conversas e nos desenhos. Muito poucas foram as falas e

¹³ Fonte: <https://cps.fgv.br/DesigualdadePandemia>

produções que retratavam o confinamento. Isso evidencia a vulnerabilidade diferenciada, uma vez que mais afetadas pela desigualdade, muitas famílias não tiveram acesso às condições necessárias para a realização da quarentena, processo esse que se asseverou pela condução negacionista do prefeito Washington Reis, que ficou amplamente conhecido por promover aglomerações e manter aberta a cidade indiferente à bandeira epidemiológica.

Entre tantos assuntos surgidos em nossas redes de conversas com as crianças nas escolas no período de ensino híbrido (presencial e remoto), a morte foi um dos assuntos recorrentes nos desenhos das crianças, vimos pela primeira vez o céu rasgado em casas. Somados aos cotidianos de violência, passam a surgir desenhos de famílias que mesclam pessoas no céu e na terra, lápides com corações e personagens conhecidos como Alice e o Gato falante usando máscaras e álcool em gel. Surgem casas acima do horizonte e o namoro de vovô e vovó no céu.

Figura 1: Alice e o gato se prevenindo



Fonte: Arquivo da Pesquisa

Figura 2: "O que faz você feliz?"



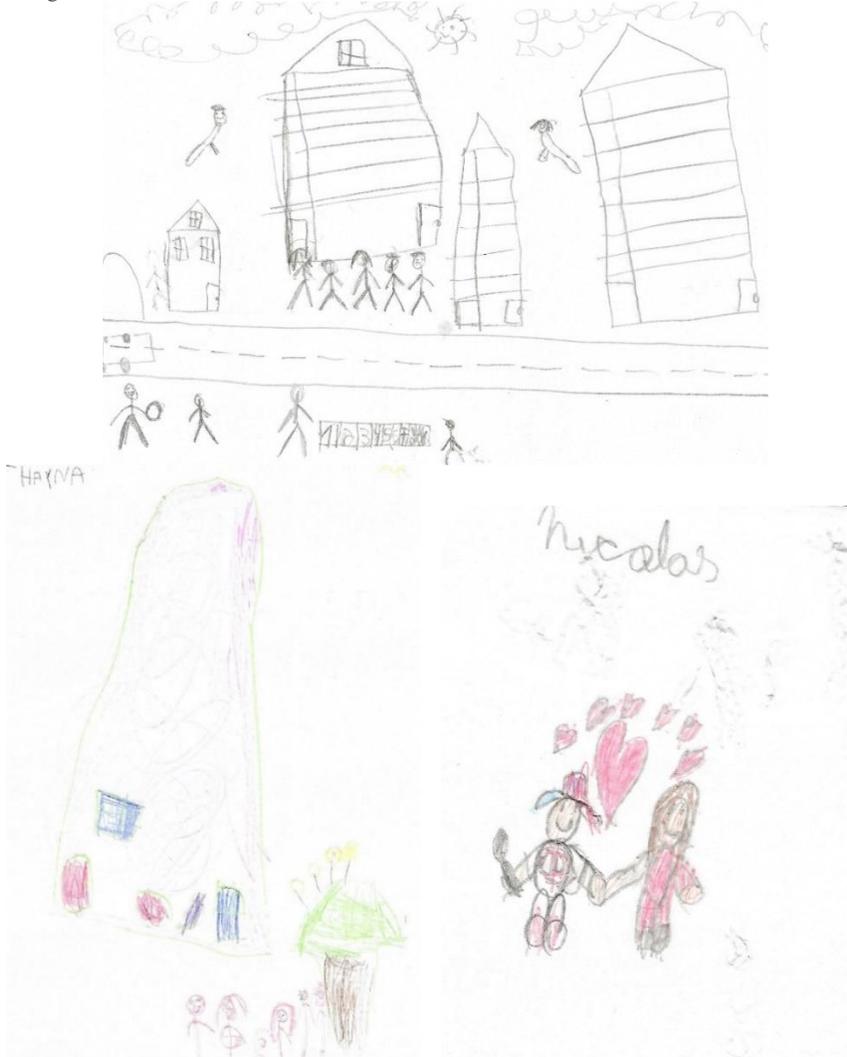
Fonte: Arquivo da Pesquisa

Figuras 3 e 4: "Perder alguém que amamos" e "Morar no céu".



Fonte: Arquivo da Pesquisa

Figuras 5 e 6: “Morar na casa do senhor” e “Vovô e vovó namorando no céu”.



Fonte. Arquivo da Pesquisa.

A escuta das crianças na pesquisa, além de comportar o desafio da alteridade, também nos coloca diante do que não temos força para escutar. As representações do além, como casas no céu

ou moradas celestes, são modos de reagir diante do morticínio vivido em nosso país e formas de conformação neopentecostais ao afirmar que a pessoa perdida foi morar junto ao pai. Na conformação pela fé, a vida e a morte acontecem segundo a uma vontade de divina, argumento tão caro à conversão semiótica operada de natureza *cristãocentrica* (NOGUEIRA, 2020) e que encaixa como uma luva à retórica negacionista, que libera os governantes da responsabilidade de gerir a crise sanitária.

Figura 7: "A cura virá das igrejas".



Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/cura-vira-das-igrejas-diz-prefeito-de-duque-de-caxias-sobre-coronavirus-24325703.html>, última visita 26/09/2021.

A análise de Szwako (2020), sobre o que nega o negacionismo, nos oferece mais um instrumento de escuta da experiência da pandemia pela criança caxiense. Segundo o autor, o *modus operandi* do reacionarismo no Brasil se articula sobre três pilares: família, pátria e trabalho e podemos afirmar que um dos principais meios usados para a essa articulação são as igrejas evangélicas. Principalmente por alimentarem um imaginário anti-intelectual, que ao relegar ao divino as soluções para os problemas sociais, como a saúde pública, servem à inação ou a má gestão dos governos em relação à pandemia. Os modos *cristãocentrados*

(NOGUEIRA, 2020) de argumentar alimentam as posturas e as interpretações de mundo que se perguntam: Por que dar ouvidos à ciência se a religião dará conta da questão do vírus? Por que fomentar as pesquisas, empregar recursos em educação e saúde públicas, se basta ir à igreja para ficar curado e resignado?

Outro clichê, sobre as classes populares amplamente usado pela retórica negacionista, é a afirmação que a falta de saneamento básico, precariedade e pobreza forma organismos mais fortes. As crianças durante as rodas de conversa afirmaram que “cria do lixão não pega o vírus”. Essa fala está diretamente em consonância com o que o presidente da República Jair Bolsonaro afirmou em março de 2020, “Brasileiro pula em esgoto e não acontece nada” (fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26>). A aposta política dos negacionistas se investe da força de captura que os preconceitos e os clichês oferecem e os atualizam em novos cenários. Como afirma Szwako (2020): “O negacionista presidencial nutre a base e dela se nutre. Mais que um cálculo, essa é uma aposta política” (2020, p.76).

Atuar no desmonte dos dispositivos de captura é função da educação. A escuta das crianças revela os expedientes dessa aposta política que conta com o trabalho semiótico que lança mão dos preconceitos e clichês em circulação pela sociedade. Além dos locais de validação e garantia de crença nas narrativas: como os espaços religiosos e as referências próximas, como as mensagens transmitidas pelas pessoas da família e amigos. Assim, o negacionismo nacional ganha uma fisionomia local, do brasileiro que pula no esgoto à cria do lixão que não pegará o vírus, por estar acostumada à falta de condições sanitárias. A romantização da violência mantém o aparato colonial em funcionamento, confrontá-lo é de extrema importância para a produção de um conhecimento interseccionado. Perceber que feições locais das políticas narrativas, que sustentam a expropriação brutal e quais vidas importam e não importam, é um instrumento de luta contra as forças que alimentam e se alimentam da desigualdade causada no capitalismo mundial integrado. A *necropolítica* articula e se

engendra a partir do não luto, da não comoção diante de determinadas mortes e da fabulação de uma força física maior diante dessa vulnerabilidade diferenciada, que passa a ser romanticamente encarada como se o mais pobre resistisse mais às doenças, o que não tem qualquer ancoragem no real.

A pesquisa realizada pelo Instituto Polis-SP, com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de São Paulo, é exemplar para desmentir essa crença. O morticínio é diferenciado em nosso país, atingindo de forma mais aguda justamente a parcela da população mais precarizada. Na cidade de São Paulo, as perdas entre as classes trabalhadoras se concentraram entre domésticas, pedreiros e motoristas de táxis e aplicativos. Esses grupos laborais tiveram 37,8% de suas vidas ceifadas pela Covid-19. Sendo importante ressaltar a localização interseccional dessas perdas, as vítimas têm gênero, classe e raça: o grupo é composto, em sua maioria, por mulheres (90,8%) e negras (53,6%) segundo a pesquisa publicizada pela Folha de São Paulo em junho de 2021.

3. O que podem as crianças e a educação pública contra tanta má-fé?

Recorro a interrogação de Deleuze (2016), “O que podem as crianças contra tanta má-fé?” O filósofo endereça sua pergunta aos modos de ouvir e interpretar o que dizem as crianças pela psicanálise. Deleuze critica o que chama de “interpretose”, os modos pelos quais as crianças foram ouvidas e “preenchidas” por Freud. A “interpretose” opera segundo três triturações. A primeira é a quebra dos agenciamentos maquínicos, garantindo a passagem da maquinação do desejo à conformação, instrumento dos aparatos sociais; a segunda visa garantir a territorialidade na figura familiar. Procura espantar e impedir todos os movimentos de desterritorialização da criança, essência da libido e da sexualidade, que têm todas as saídas e passagens obstruídas, sobretudo o devir-animal e o devir-inumano; a terceira funciona pela distribuição dos afetos tristes para a garantia do antropomorfismo e a

territorialidade espalha o angustiar, o culpabilizar, o deprimir, o imobilizar e o fixar.

Desenvolvemos em nossa pesquisa a aposta política de confrontação das forças discursivas que pretendem a captura e a fixidez pelos discursos da má-fé, que em nossas circunstâncias e na atualidade, é operada pelos negacionistas. Buscamos criar circunstâncias e tentativas (Deligny, 2018) através da criação coletiva de enunciados e experimentações para escapular ao produzir linhas de fuga, aberturas e desejos de desassujeitamento e reencontro com nossas capacidades desejantes para além da pulsão de morte dos negacionistas. Como afirma Szwako (2020), o que nega o negacionismo é o seu gozo com a morte, com a destruição, escombros, cadáveres, ruínas e corpos débeis. Nas palavras do autor:

O que o negacionismo preferia ter recalçado é, antes sua utopia escatológica; nega, portanto, seu sonho de destruição em larga escala tornado, por ação e inação humanas e não humanas, quiçá em algum momento realidade, quando o negacionista vai, enfim, poder gozar. (SZWAKO, 2020, p. 77)

Assim, defendemos a invenção de novas sensibilidades e de sonhos como modo de combater o negacionismo, como práticas político-pedagógicas de enfrentamento e disputas diante do quadro por ele delineado, pela escatologia e morbidez negacionista. Por isso, investimos nas fissuras para fazer “explodir o para-brisas sob o impacto de práticas moleculares alternativas” (GUATTARI, 1992, p.1). Partimos de três proposições metodológicas básicas e que oferecem pistas para abordar na pesquisa o que nos atravessa durante o processo.

A primeira é assumir que a escuta implicada coloca em xeque o equilíbrio da pessoa do pesquisador. Muitas vezes, não conseguimos conter as lágrimas diante dos desenhos das crianças. A escrita feita entre lágrimas vertidas é o ato de traçar a escrevivência, como ensina Evaristo:

E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes se (com)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. (EVARISTO, p.9, 2020)

A escuta que (com)fundem os sujeitos e faz transbordar de emoção quem deveria primar pelo distanciamento e controle, abre espaço para produção de um conhecimento implicado com as questões da vida sensível. Essa alteração ou deslocamento contraria por si só o ato de produzir conhecimento baseado no equilíbrio e na neutralidade. Ao expor nossas emoções, pegamos a mão inversa do pensamento ocidental que as relega às crianças, aos loucos, às mulheres, aos velhos e aos povos diferentes dos europeus (DIDI-HUBERMAN, 2021).

Ao emocionar o ato da escuta, coloco em risco o eu. A perda de si é uma das possibilidades da pesquisa co-implicada. Transtornar-se abre a possibilidade de transformar-se. O potencial de dessubjetivação e de desterritorialização que a experiência oferece, e muitas vezes não é percebido quando nos deixamos ocupar pela pressa ou pela crença exagerada na interpretação e na explicação da experiência. Ter uma experiência e ser desmontado pelo campo difere de fazer uma experiência de ir a campo para aplicar alguma coisa, uma hipótese etc.

A segunda pista importante para nossa pesquisa é um atuar nesse limiar de perda de si, quando a escuta nos deixa sem palavras. O sem voz, condição infante que nos permite entrar novamente numa dimensão originária. A condição infantil do *experimentum linguae*, de que nos fala Aganbem, indica a linguagem e a infância como dimensões originais do humano:

Nesse sentido, aquilo de que no *experimentum linguae* se tem experiência não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar. (AGANBEM, p.15, 2005).

E na emoção que nos co-fundem, não mais sujeitos e objetos, informantes e pesquisadores, na agitação das palavras ausentes, a possibilidade de tomar partido se faz presente. Quando o impoder ou o limite das forças se manifesta expresso na emoção transtornante, o conhecimento aparece como um campo aberto de batalha. Essa, nossa terceira pista. Sem mais a possibilidade de entrincheirar-se no eu pensante abstrato, o ser pesquisador percebe-se com o âmago rasgado por forças e lutas. De corpo presente e irremediavelmente aberto, só resta o pesquisar que é tomar partido, não só da problemática e das situações de campo, mas do *ethos* de pesquisa que irá adotar.

Não existindo esconderijo, local ou condição seguras, cabe a quem se propõe a pesquisar o que afirma Didi-Huberman:

Aliás, notem quem nem “a” ciência, nem “a” filosofia existem no sentido de um discurso único do tipo “a ciência nos diz que...” ou “a filosofia nos ensina que...” O que existe, na verdade, são campos, campos de batalha – nomeados “ciência”, “filosofia, ou “política” – nos quais se enfrentam pessoas, numa mesma época ou de uma época para outra, que não tem acordo entre si. Assim, diante de cada questão, é preciso se questionar, se informar, comparar as diferentes opiniões, e depois na hora certa, tomar partido. (DIDI-HUBERMAN, 2021, p.170)

A parcialidade dos participantes da pesquisa e a procura da intersecção do conhecimento produzido são outras pistas da pesquisa. Apostamos em uma metodologia de trabalho coletivo para traçar um platô comum entre as diferentes pessoas que se encontravam com escola no movimento de (re)existir, e um conhecimento que não se dobre a arbitrariedade e a frieza das regras do anonimato. Rosto, nome e endereçamento compõem o plano ético de um conhecimento implicado e responsável com o processo e resultados.

A pesquisa defendida, apresenta-se como um trajeto afeito à deriva e à espreita da presença dos olhos do outro. A alteridade que move um cartografar de mínimos gestos que indicam um deslocamento, o aparecimento de novas vias para a experiência, como afirma Deleuze sobre o narrador-aranha:

Acredito que alguém que esteja nesse estado só pode responder a signos, a sinais. Em outras palavras, o narrador é uma aranha. Uma aranha não é boa para nada, não compreende nada, podemos colocar uma mosca sob seus olhos, ela nem reage. Mas tão logo um cantinho de sua teia se põe a vibrar, lá está ela a mexer-se, com seu grande corpo. Ela não tem percepções, nem sensações. Ela responde a sinais, um ponto é tudo. O mesmo com o narrador. Ele também tece uma teia, que é a sua obra, e às vibrações dela ele responde, ao mesmo tempo que a tece. Aranha-loucura, narrador-loucura que nada compreende, que não quer compreender nada, que não se interessa por nada, a não ser esse pequeno signo, ali no fundo. (DELEUZE, 2016, p.37)

Um pesquisar (aranha) assume a invenção de sua artimanha narrativa, que cria inclusive o que captura em suas malhas. Esse engendrar coletivo é o que interessa como modo de mobilizar as margens das subjetividades para produzir outras narrativas para si, o que difere em explicar os sujeitos pelos contextos, tomar o real como objeto e não como processo e movimento fértil para novas atualizações. Nas pesquisas com os cotidianos, defendemos as metodologias narrativas, não para capturar os sujeitos da pesquisa por uma essência ou explicação, mas avançar e tensionar o des-crever ao afirmar e desafiar a crença de quem vê e tornar visível o traço: escrito nas descrições, nas narrativas. O tecer aos borbotões da aranha não obedece a um projeto metodológico fechado e em seu tecer em expansão, ela capta o movimento ou o afeito como signo de alguma modificação. Estar com as crianças num processo narrativo e brincante é estender as redes, ampliar as existências em rede que conferem mais realidade e potência, as diferenças que escapolem aos modos codificados e serializados de conceituar as crianças.

Há um conjunto de enfrentamento e linhas de fuga que surgem para essa experiência. Entre as que pude perceber, gostaria de trazer as discussões que dão consistência e relevo ao presente

projeto de pesquisa e tornam viáveis outros engendramentos da relação crianças, infâncias, escola e periferias.

4. (Arti)manhas e escritivências com as crianças

O papagaio que ressurgiu da dor
ganhou plumas de fogo
e plumas azuis do céu
e plumas verdes das folhas da árvore
e um bico duro de pedra e dourado cor de laranja
e ganhou palavras humanas para falar
e água de lágrimas para beber e se refrescar
e uma janela aberta para fugir
voou no sopro do vento.
Eduardo Galeano

Estar com as crianças num processo narrativo e brincante requer artimanhas e invenções ao nos dedicarmos a reconhecer e produzir nossas escritivências. Nosso narrar aranha reconhece que as crianças têm experiências e o que nos passa enquanto adultos também passa às crianças que não se constituem num mundo à parte. Em nossas oficinas lemos coletivamente a História da ressurreição do papagaio de Eduardo Galeano, nela encontramos que a morte do papagaio não foi o seu fim, uma vez que todos os personagens da trama foram afetados pelo fato do papagaio ter caído na panela fervente. Ninguém ficou indiferente, uma vez que até o muro perdeu um pedaço diante da dor e que a memória da comoção coletiva permitiu a memória onde o papagaio ganha uma outra vida.

Figura 9: Ressurreição e metamorfose do papagaio



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Reviver no plano das memórias e fazer do coração um lugar seguro para as lembranças são ações que a via ética-estética nos possibilitou na produção com as crianças. Incorporamos aos momentos de conversa a voz vinda da literatura e nela pudemos ir reconstruindo de forma mais colorida e potente as narrativas. A diversidade e pluralidade permitiram um descolar das argumentações e reimaginar o mundo e nos alimentar de um modo diferente e insurgente ao modelo colonial, negacionista e genocida operante em nossa sociedade.

Aprender que a verdade sobre nós mesmos pode ser negociada, fabulada e ficcionada através de um movimento mais rico, uma mensagem de rede social, é um instrumento potente de enfrentamento e que nos coloca na disputa apesar da dureza do jogo.

Defendemos a pesquisa como um processo implicado que não nos cabe apenas ouvir ou coletar narrativa, mas produzir junto com as pessoas, olho-no-olho, um conhecimento interseccionado e endereçado. A dimensão da pessoa não pode ser obliterada pelo *ethos* do anonimato. O que acontece, acontece a alguém e precisa ser registrado e cobrada a justiça. Tomar partido faz parte de resguardar os vivos e salvar os mortos, pois como nos ensina Walter Benjamin, quando os inimigos vencem nem os mortos estão seguros. E, os inimigos não têm cessado em vencer...

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O país dos brinquedos. Reflexões sobre a história e sobre o jogo. In: ____ **Infância e História. Destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2005

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

DELEUZE, Gilles. **O que as crianças dizem**. IN: DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix, PARNET, Claire e SCALA, André. A interpretação dos Enunciados. IN: DELEUZE, Gilles. **Dois Regimes de Loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELIGNY, Fernand. **A criança preenchida**. IN: DELIGNY, Fernand. O Aracniano e outros textos. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Os Vagabundos Eficazes**. Operários, Aristas, Revolucionários: Educadores. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que Emoção! Que Emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro, Malê, 2020.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. São Paulo. N-1 Edições, 2020.

VERGÈS, Françoise. **Um Feminismo Decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

ZWAKO, José. **O que nega o negacionismo**. Cadernos de Subjetividades, v. 1, n. 21, pp. 71-78, 2020

Pensando a inclusão no ensino de Geografia: alguns caminhos tateados no Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia da FEBF/UERJ

Vânia Regina Jorge da Silva

Introdução

Desde o ano de 2017, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ, temos um grupo de alunos e professores que se reúnem para ler, debater e construir possibilidades a respeito do ensino inclusivo de Geografia para alunos cegos. A necessidade de trabalhar com o tema da inclusão se estabelece a partir das práticas da presente professora que vos fala. Sendo por mais de dez anos professora de redes de ensino básico no Rio de Janeiro, por vezes tive alunos com necessidades especiais em sala de aula. Ao começar a minha carreira como professora universitária na UERJ, me deparei com a necessidade de desenvolver projetos de extensão. Assim, o professor e amigo Ulisses da Silva Fernandes, me incentivou a desenvolver um projeto que tinha em andamento no Instituto de Geografia da UERJ Maracanã. Estabelecemos assim, parceria e intercâmbio para essas unidades acadêmicas. Além disso, trabalhando com o ensino superior, no momento, por mais de doze anos, percebo que falar de inclusão nos remete a necessidade de ampliação da formação acadêmica de graduação, no meu caso, de Licenciatura em Geografia. Diante dos avanços que tivemos, mesmo que com retrocessos, quanto ao atendimento pelos Direitos Humanos, lidamos hoje com diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, ou seja, a diversidade humana, nos levando a indagar quanto às formas em que pensamos a educação, sobretudo, a inclusão na educação.

As necessidades especiais são muito específicas necessitando de aprofundamentos de análises e de ampliação de estratégias de acordo com cada especificidade. De modo que, alguns recortes devem ser estabelecidos bem com algumas questões precisam ser propostas. Falar em necessidades especiais e em inclusão na escola nos leva a considerar o aluno cego, o aluno com baixa visão, o aluno surdo, o aluno com múltiplas necessidades, os alunos com graus diferentes de autismo, o aluno que cumpre medidas de correção socioeducativa, o aluno em circunstâncias socioeconômicas fragilizadas etc. Entendemos que temos de falar de inclusão de um modo abrangente, porém, ao pensar em estratégias de ensino, tendo uma gama tão grande de especificidades, a princípio, optamos por focar no aluno cego. Isto não impede que algum membro do grupo queira examinar outra deficiência. O que estamos querendo dizer é que, para lograr êxito e ser propositivo, tivemos a necessidade de focar em um dos tipos de deficiência. Quanto às questões, começamos com as seguintes: o que denominamos por inclusão? Como somos afetados pelas políticas públicas de educação? Que bases teórico-metodológicas podemos acessar para pensar o ensino de geografia em geral e para inclusão de alunos cegos em particular?

Quanto às atividades do grupo nestes anos, tivemos algumas conquistas: o projeto de Estágio Interno Complementar cujo título é “A Geograficidade dos alunos cegos e com baixa visão” contemplado com bolsa pelo Cetreina-UERJ; o projeto de Iniciação à Docência com o título “A cognição da espacialidade do aluno cego e com baixa visão” também com bolsa da mesma instituição; o projeto de Iniciação Científica com o título “A cognição espacial das pessoas cegas e com baixa visão: em busca de uma didática inclusiva para o ensino de Geografia” que teve bolsa Selic-Uerj de 2018 a 2020. Também, temos um projeto de extensão intitulado “O ensino inclusivo de geografia – um olhar para os alunos cegos e com baixa-visão” sem a concessão de bolsa até momento. Somando a esses esforços, estabelecemos convênio com a Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias para que pudéssemos

frequentar as escolas da rede que atendem alunos cegos. Ou seja, somos hoje um grupo que conta, entre bolsistas e voluntários, com dez pessoas que se reúnem quinzenalmente com a finalidade de reunir esforços tendo por base o ensino, a pesquisa e a extensão. Isto posto, hoje fazemos parte do LEINGEO – Laboratório de Ensino Inclusivo de Geografia da FEBF.

Durante estes quatro anos tivemos a oportunidade de oferecer quatro encontros locais nos quais recebemos pessoas envolvidas com a temática. Pesquisadores, professores cegos, pais de alunos com deficiência etc. Ainda, durante o ano de 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19, em contexto remoto, tivemos o prazer de participar do “Papo de Cria #3”, projeto desenvolvido na FEBF por outra professora amiga e parceira, para falar sobre a nossa trajetória em busca da base teórico-conceitual e de nossas atividades.

No nosso percurso, nos aproximamos do Instituto Benjamim Constant (IBC) tanto para fazer visitas ao seu acervo de materiais didáticos como para ingressar nos cursos de formação contínua oferecidos por essa instituição. Temos a necessidade de nos aproximar mais de grupos de estudos e pesquisa sobre a temática que existem na FEBF; na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No momento, estamos iniciando um curso de extensão na FEBF como um modelo-piloto para ser oferecido anualmente reunindo nossos avanços e fomentando novas iniciativas.

Tendo falado um pouco sobre o percurso do nosso grupo, caminhando no sentido de responder às perguntas anteriormente propostas, o presente artigo apresenta nossos primeiros passos. A partir do próximo subtítulo transcorremos sobre um histórico resumido da legislação brasileira sobre inclusão ensejando como somos verticalmente afetados por esta. Logo após, adentramos em discussões sobre a noção de inclusão e por fim, consideramos algumas das discussões teórico-metodológicas para pensar a inclusão no ensino de geografia.

Políticas Públicas de inclusão: um breve relato sobre a legislação brasileira

Quando fizemos um levantamento da legislação a respeito da inclusão na educação, nosso objetivo era compreender a trajetória até o presente momento, seus avanços e permanências. Neste artigo, não pretendemos esgotar este levantamento ao passo que algumas das leis não serão mencionadas. Também, não temos a pretensão de fazer uma análise aprofundada destas legislações. A finalidade é tão somente apresentar um quadro de leis que aparecem com mais frequência nos textos que tivemos acesso.

Um marco a nível internacional que tem implicações nas leis nacionais que nós temos que relatar ao falar sobre políticas públicas de inclusão é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Segundo Fleuri (2009, p. 66),

os direitos humanos enumerados na Declaração Universal podem ser classificados em três grandes categorias: a primeira delas compreende os direitos civis relativos à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando preservá-los de abusos, da tortura ou da ditadura. Em uma segunda categoria, encontram-se os direitos econômicos, sociais e culturais que permitem às pessoas participar ativamente da sociedade, como o direito à educação, ao trabalho, ao lazer e a uma remuneração decente. Finalmente, os direitos políticos constituem a terceira categoria e se referem ao exercício de poder nas atividades públicas da nação, em uma sociedade democrática. A história da inclusão social das pessoas com deficiência corresponde ao reconhecimento progressivo e ao exercício crescente destas três categorias de direitos.

Tais direitos foram reforçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) em Jomtien, na Tailândia e pela Declaração de Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994), inspirada nos princípios de integração e de escolas para todos. Antes de falarmos a respeito dos marcos jurídicos brasileiros para a inclusão, cabe destacar que, após a convenção de Salamanca, nós também tivemos a Convenção de Guatemala (1999) que se denomina “Convenção Interamericana para a eliminação de todas

as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); a Declaração de Incheon promulgada no Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul (2015).

Vale ressaltar que tendo o Brasil como signatário de tais acordos internacionais, estes representam as respostas a múltiplas lutas sociais pelos direitos humanos travadas no decorrer do tempo em diferentes vertentes e versões. A respeito disto, podemos concordar com Fleuri (2009, 67) que os acordos internacionais e as legislações que deles derivam representam muitas lutas que operam no campo das relações humanas. O autor expressa que

as normas legais constituem-se, a nosso ver, em dispositivos de normalização resultantes das relações de força entre os diferentes sujeitos e processos sociais (inerentemente contraditórios, paradoxais, em mutação) e, ao mesmo tempo, são úteis como balizas referenciais para mediar conflitos e governar as interações sociais.

A nível nacional, anteriormente aos acordos internacionais supracitados, como primeiro marco jurídico que podemos nos remeter é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4024/1961 que fala da pessoa com deficiência como sendo “excepcional”. Este termo não é mais utilizado por estar em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, tendo por base a Constituição Federal que em seu art. § 1º inciso III versa sobre a dignidade da pessoa humana e seu art. 4º que aborda o princípio da igualdade de direitos.

A LDBEN Nº 5692/1971 em seu texto afirmava que os alunos com deficiências físicas e mentais, com atrasos de acordo com a idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam ter tratamento especial. Isto posto, vigorava na prática não a inclusão, mas o atendimento de tais alunos somente em escolas especiais. O que se deve perguntar é, havia escolas especiais por todo o território nacional que pudessem atender plenamente tais alunos?

Falando do Estado do Rio de Janeiro¹⁴, havia escolas especiais em seu território que pudessem atender tais alunos? Não é objetivo do presente artigo trazer dados para responder a estas perguntas, porém, é importante ressaltar que, não havendo, o que acontecia com a educação escolar de tais alunos? Não conseguindo estar em nenhuma instituição de ensino, seja especializada seja regular, o aluno ficava excluído das possibilidades de ter formação escolar.

A Constituição Federal (1988) em seu art 208 que trata da Educação Básica, afirma que é dever do Estado “garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao inserir a palavra “preferencialmente” abre brechas e não resolve o problema de garantir a formação escolar aos alunos com deficiência. Segundo Minto (2002, p.20) “preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem 'dá primazia a' já tem exceção arbitrada legalmente.” Outro ponto que requer considerações é a respeito do termo portador de deficiência. Segundo Sasaki (2003), as pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência visto que não é algo que possuam e que podem deixar de portar. A deficiência não é um objeto, é uma condição que, por sinal, não define a pessoa. Portanto, o termo preferido passou a ser pessoa com deficiência, aprovado após debate mundial e utilizado no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009)

A Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente possui a mesma direção da Constituição Federal (1990) quando observa que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino básico. Em uma direção um pouco diferente, temos a Política Nacional de Educação Especial que traz a ideia de integração instrucional (1994)

¹⁴ Nesta época, 1971, tínhamos dois unidades federativas diferentes: o Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara. Em 1975 estas unidades federativas foram unificadas formando o que hoje temos por Estado do Rio de Janeiro. No texto, nos referimos ao território desta unidade federativa atual.

na qual os alunos com deficiência podem ingressar em turmas regulares de ensino se tiverem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas para o ensino comum. Ou seja, estabelece-se uma meta a ser alcançada e o aluno que não consegue é culpabilizado por tal. Neste sentido, não seria a escola e suas práticas educativas que deveriam se adaptar para atender o aluno com necessidades especiais. Seria o aluno que deveria apresentar condição para estar naquela escola. Como observa Lunardi (2002, p. 1) , “considera-se que a causa dos problemas encontrados pelos estudantes marcadamente diferentes esteja em seu processo de aprendizagem, e não na estrutura de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/1996 mostrou-se em alguns aspectos um avanço e em outros, algumas permanências. Em termos de avanços temos a proposta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da Educação Especial. Ainda, trata da formação de professores, de currículos, métodos e técnicas para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Porém, a referida lei ainda observa o atendimento educacional em escolas especializadas quando não for possível a sua integração em turmas regulares. Nota-se que o texto fala em integração e não em inclusão.

O Decreto Federal Nº 6571/2008 e a Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação demonstram avanços pois estabeleceram o atendimento educacional especial (AEE) definindo suas atividades como complementares e suplementares à formação do aluno no ensino regular. Os referidos marcos legislativos impõem à União a obrigatoriedade de fornecer o apoio técnico e financeiro para os sistemas de ensino público que oferecem esta modalidade de ensino e orientam que as discussões quanto a este atendimento devem fazer parte do Projeto Pedagógico da Escola. Porém, ainda estamos no campo da integração necessitando refletir a respeito da inclusão.

O Decreto Nº 7611/2011 avança ao tratar o ensino aos alunos com deficiência deve ser inclusivo em todos os níveis, porém,

considera que a oferta de Educação Especial deva ser preferencialmente na rede regular de ensino. O Plano Nacional da Educação (2014) continua nesta direção, uma vez que declara que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de um sistema educacional inclusivo com salas de recursos multifuncionais, classes e escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Podemos afirmar que, é minimamente estranho ler no mesmo texto a proposta de inclusão e o termo “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Em 2015 temos a Lei Nº 13146 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei tem um caráter abrangente quanto às diversas esferas da vida da pessoa com deficiência, incluindo, a esfera da formação escolar. Traz uma definição do que chama por deficiência e noções relevantes para se pensar a inclusão como por exemplo, acessibilidades, tecnologias assistivas, desenho universal etc. Quando trata da educação, em seu Art. 27 observa que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Vale ressaltar que nesta lei não aparece a palavra “preferencialmente”. Ao invés disso, em seu art. 28 que possui dezoito incisos, podemos destacar os seguintes,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu

pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

Todos os dezoito incisos do Art. 28 da referida legislação são importantes. Porém, o destaque dado a estes em particular se deve ao fato de sermos um grupo de graduandos de licenciatura em Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. De modo que nos interessa a forma como os sistemas de ensino das secretarias municipais de educação próximas a nossa Unidade Acadêmica puderam ou não atender ao que é preconizado. Essas considerações vêm ao encontro de entendermos como as ações políticas lastreando a práticas escolares foram ou não na direção do atendimento a esta legislação apresenta. Embora possamos afirmar que em termos de legislação a Lei Nº 13146/2015 confere muitos avanços no sentido da inclusão, esta foi realmente efetivada? Este se constitui em um tema para pesquisa mais aprofundada.

Por fim, temos hoje o Decreto Nº 10502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em substituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). A atual PNEE, segundo Raquel Franzim (citada por ALVES, 2020),

discrimina ao prever que estudantes com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Além

disso, ele cria uma ideia de serviços especializados que nós, que trabalhamos com educação há muito tempo, sabemos que são segregados e que são serviços clínicos, não educacionais.

A autora se refere a práticas segregadoras praticadas muito anteriormente à década de 1970 quanto às formas de se definir o que é deficiência e a finalidade de educação de alunos com deficiência, aos modos como a própria sociedade se referia ou pensava estas pessoas. Elas eram invisibilizadas de uma forma ou de outra. Ou ficando confinadas às suas casas ou isoladas em instituições especializadas que não eram educativas e sim, instituições de saúde. Não tratavam a deficiência pela perspectiva pedagógica e sim, pela biológica e psicológica tão somente. Isto não quer dizer que instituições especializadas como o Instituto Benjamim Constant (IBC) ou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) se enquadrem nesta definição ou que proporcionem uma segregação. Estas instituições são muito antigas e promovem formação contínua para professores das redes públicas e privadas do ensino básico para o atendimento de alunos com deficiência em escolas regulares. Também, proporcionam atendimento a alunos com deficiência no ensino básico e técnico. Porém, o que se discute com a recente PNEE é, instituições como o IBC e o INES conseguirão atender e oferecer a formação básica e técnica a todos os alunos com deficiência visual ou auditiva do Estado do Rio de Janeiro? Novamente, quantas escolas especializadas existem no território nacional? E no Estado do Rio de Janeiro? Não havendo este atendimento educacional especializado, o que ocorrerá com estes alunos? Desta forma, não são as instituições especializadas que promoverão a segregação por conta do atual PNEE, e sim, a maneira como esta política será implementada e derivada. Mas, com todo respeito às instituições mencionadas aqui, temos que perguntar também, o que denominamos por inclusão? Que tipo de inclusão queremos e defendemos? Este será o assunto tratado no próximo subtítulo.

Concepção de inclusão e de integração: necessidade de esclarecimentos

Outra necessidade que sentimos enquanto grupo foi entendermos sobre a que se refere o termo inclusão. Além de nos depararmos com nomenclaturas como Educação Especial, integração e inclusão, observamos práticas no sentido de oferecer formação escolar para alunos com deficiência. Entre estas práticas, podemos novamente ressaltar a longa experiência que o Instituto Benjamim Constant¹⁵ possui ao oferecer formação básica para alunos cegos; formação contínua para professores das redes; produção de materiais que são solicitados e utilizados por escolas públicas das redes de ensino básico; atendimento médico na área oftalmológica por meio do Programa de Residência Médica em Oftalmologia. Segundo os dados de 2019¹⁶ disponíveis em seu site, o IBC possuía 255 alunos da educação básica em turmas de Educação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental e PROEJA (Programa de Ensino para Jovens e Adultos). No mesmo ano, conferiu 918 certificados de formação contínua para professores interessados em capacitação quanto à deficiência visual. E, em três seminários promovidos, o IBC teve um alcance de 260 pessoas reunidas para pensar o tema da inclusão para pessoas com deficiência visual. O IBC conta com 13 grupos de pesquisa vinculados ao seu Centro de Estudos e Pesquisas. Em 2019 fez a transcrição de 170 obras para o Braille que incluem, livros didáticos e paradidáticos, revistas e impressos em geral. De modo que, com o seu acervo total de obras em Braille, distribuiu um total de 56.602 cópias. Quanto à produção de audiolivros, em 2019 o IBC produziu 22 títulos novos e distribuiu 14.421 cópias em

¹⁵ O Instituto Benjamim Constant foi inaugurado em 1854 com o nome Imperial Instituto do menino Cegos. Passou por outras nomenclaturas e alocações até que, 1891 passou ocupar o prédio em que se encontra atualmente e com o atual nome (ALMEIDA, 2020).

¹⁶ As informações e dados informados estão disponíveis no site do Instituto Benjamim Constant em <http://www.ibc.gov.br/dados-abertos-do-ibc>

CD de todos os títulos de audiolivro que possui. Sobre atendimento médico, esta unidade apresentou 9.081 somente na especialidade oftalmológica, fora os atendimentos para nutrição, psicologia, odontologia etc. De fato, esta instituição é de referência e tem múltiplas atividades e devemos ressaltar a sua abrangência nacional.

Seria um dissenso afirmar que esta instituição por ser especializada no atendimento a alunos cegos, promova a segregação. Porém, a nossa preocupação é com a necessidade de democratização do ensino escolar para o atendimento do maior número possível de alunos com deficiência. Também, na necessidade ainda presente de apreender uma base teórica quanto ao processo de ensino-aprendizagem, nesta consideração até aqui, temos de pensar como este ocorre da melhor forma. Os alunos com deficiência em interação com os demais em escolas regulares? Ou os alunos com deficiência em instituições especializadas? Assim sendo, temos ainda que superar a necessidade de obter uma base teórica que possa embasar o nosso olhar sobre essas diferenças em atendimento, regular e especializado. Este também é um tema que requer pesquisas mais aprofundadas.

Em contrapartida ao que observamos no IBC, tivemos a oportunidade de nos aproximar das escolas municipais em Duque de Caxias que atendem alunos cegos. Nesta municipalidade do Rio de Janeiro, segundo Oliveira (2016), há o atendimento educacional a alunos com diversos tipos de deficiência desde a década de 1970. Atualmente a rede de ensino de Duque de Caxias possui uma Coordenadoria de Educação Especial (CEE) ligada à Secretaria Municipal de Educação composta por uma equipe multidisciplinar com professores concursados de diferentes formações.

Na sua estrutura operacional os alunos com deficiência visual menores que seis anos, são duplamente matriculados. Primeiro em creches ou turmas de educação infantil na escola regular e no contraturno, são matriculadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir desta idade, os alunos com baixa visão são matriculados em turmas regulares e recebem apoio do

AEE em salas de recursos. Quanto aos alunos cegos com seis anos ou mais, estes são matriculados em classes especiais até concluírem o 4º ano. A partir do 5º ano, os alunos com deficiência visual da rede são encaminhados para o ensino regular em escola de sua preferência. Em 2015, segundo Oliveira (2016) havia 113 alunos cegos atendidos na rede. Segundo a autora, em 2015, falando em atendimento aos diversos tipos de deficiência, havia 763 alunos com necessidade de atendimento especial matriculados em classes especiais enquanto 1552 estavam matriculados em turmas regulares. Naquele momento, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias contava com 179 unidades escolares distribuídas em quatro distritos, destas, 150 escolas atendiam alunos com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular. A questão que precisamos levantar é, o fato de o aluno estar em escola regular configura inclusão? Que dizer das turmas especializadas em escolas regulares? Estas questões não retiram o mérito do trabalho pedagógico que vem sendo realizado. Porém, nos instigam a refletir sobre a noção de inclusão.

Temos a necessidade de buscar dados mais recentes sobre a situação de atendimento a alunos com deficiência na rede de escolas municipais de Duque de Caxias. Porém, os dados apresentados nos ajudam a entender como se estrutura esta rede para tal atendimento. Posto isto, temos a necessidade de discutir os termos inclusão e integração. A finalidade é para nos embasar ao buscar capacitação no IBC e promover iniciativas junto às escolas de Duque de Caxias ou de outras municipalidades com as quais possamos trabalhar.

Sendo assim, cabe ressaltar que na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art. 2º

considera-se a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Embora a referida lei em seu texto não traga uma definição quando se refere à inclusão, no seu Artº. 3º nos traz noções que vão ao encontro da ideia de inclusão quando, para o seu cumprimento, declara que, entre outras práticas, deve-se promover o

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

Ou seja, inclusão nos remete a pensar em estratégias que possam ser utilizadas por todos ao mesmo tempo, alunos com e sem deficiência. Guardando estas considerações preliminares a respeito do que pensamos por inclusão, Mantoan (2003) considera relevante pensar nos paradigmas que embasam as práticas pedagógicas ditas inclusivas. Para a autora, o paradigma da modernidade promoveu na escola que conhecemos hoje um formalismo e racionalidade na qual o que se observa é uma justaposição entre o ensino especial e o ensino regular, e não uma inclusão de fato. Segundo a autora, a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, diria também, no paradigma que nos orienta o pensamento sobre educação. De modo que, para a inclusão, a orientação deve ser trabalhar com a diversidade sem estabelecer regras a priori do que e como aprender e avaliar.

Na mesma direção deste modo de pensar a inclusão, Mendes (2006) destaca que, o que se pratica, na verdade, é a integração que tem por princípio a normalização. Segundo o autor, a integração foi iniciada nos países do norte europeu, defendia que “toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua cultura” (p. 389). Novamente, não queremos com isso menosprezar o que é feito até hoje seja em instituições especializadas como IBC seja nas escolas regulares em atendimento aos alunos com deficiência. Mas, estas discussões são importantes para entender qual é a base das dificuldades para promover a inclusão na escola em turmas regulares. Ao falar no princípio da normalização, o que isto quer

dizer? Cria-se primeiro a norma, o patamar que todos os alunos devem alcançar. Aqueles que não conseguem, são estigmatizados pois, seu fracasso não é culpa do paradigma em que a escola está estruturada ou do princípio sobre o qual se estabelecem suas práticas. A culpa é do aluno seja por qual motivo for.

Nesta mesma direção, da integração, Mendes (2006) apresenta a experiência norte-americana com base também no princípio da normalização possuindo assim, um sistema cascata: “1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais” (p. 390). A tônica é, de acordo com as condições do aluno se adaptar ou não as estruturas escolares, ele é encaminhado para tipos diferentes de atendimento. Desta forma, não há a inclusão, pois, as estruturas educacionais não são modificadas para lidar com a diferença, com a diversidade e as necessidades dos alunos.

Ao buscarmos estabelecer práticas sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, ao nos aproximarmos tanto do IBC como das escolas municipais de Duque de Caxias, nossa finalidade não é comparar estas duas instâncias com objetivos, abrangências, temporalidades, espacialidades e estruturas tão distintas. Na atual conjuntura, de tantos enfrentamentos no campo político para reafirmar a importância da inclusão no ensino escolar, temos de nos valer destas distinções e unirmos forças para alcançar a inclusão que queremos enquanto temos a integração que conseguimos.

O que entendemos por inclusão é ruptura com o paradigma que normaliza e exclui ao integrar. Retomando o que consideramos a respeito da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art. 3º, pensar em práticas e estratégias de ensino inclusivas no leva a considerar o desenho universal para que todos os alunos possam aprender juntos ainda que tenham modos e tempos diferentes para aprender. Práticas e estratégias que suplantam, principalmente, as barreiras atitudinais descritas pela referida lei como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação

social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Para tal, temos como desafio ainda não superado, a mudança na forma como nós pensamos a educação. O paradigma sobre o qual nós, formados em uma escola estruturada a partir da modernidade, temos que modificar em nós mesmos. Em suma, a prática escolar inclusiva demanda mudanças de paradigma para lidar com as diferenças, com a diversidade no mesmo ambiente superando as barreiras materiais e imateriais para tal. Porém, qual é a possibilidade de modificarmos o paradigma com o qual nós professores fomos formados e a escola sobre o qual está estruturada? Qual seria este outro paradigma que foge dos preceitos da modernidade?

Neste sentido, acreditamos que ainda nos faltam discussões enquanto grupo que possam nos embasar ao ligarmos ensino, pesquisa e extensão. Temos a finalidade de fomentar pesquisas sobre a inclusão no ensino de geografia; promover cursos de extensão para formação contínua de professores no campo de geografia; e criar materiais didáticos para o ensino de geografia para alunos cegos na perspectiva inclusiva. Dito isto, no próximo subtítulo abordamos algumas das discussões que fizemos na busca por uma base teórico-metodológica da geografia para as nossas pretensões, e que ainda necessitamos de aprofundamentos.

A busca pela base teórico-metodológica para pensar a inclusão no ensino de Geografia

Nas nossas buscas e aproximações com o tema da inclusão no ensino de geografia, encontramos como uma das bases teóricas adotadas por pesquisadores em suas dissertações e teses, referências a Vygotski. Então fizemos este movimento de tatear e entender algumas das postulações deste autor no que se refere ao processo de desenvolvimento da criança em geral e da criança cega em particular. O esforço é trazer tais postulações para a área do ensino e suas convergências com o sentido do ensino de geografia na escola.

Primeiramente, Vygotski (2011, p. 869) nos fala sobre o modo em que tradicionalmente olhamos para um aluno ou pessoa com deficiência. Nas palavras do autor,

o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal.

Desconsiderando alguns termos usuais em sua época e que hoje não representam mais a condição da pessoa com deficiência, como por exemplo, “criança anormal” e “criança normal”, o autor nos traz algumas reflexões. Primeiro, o nosso olhar em medir a pessoa com deficiência pela falta ou pela deficiência em si. Isto quer dizer que a pessoa estaria aquém das possibilidades e seria caracterizada pela deficiência. O fato de ter uma deficiência significa que a pessoa é deficiente? Segundo o autor e suas experiências, não! Para ele, a deficiência exerce dupla influência no desenvolvimento da criança com deficiência. Ressalto que não podemos chamar a pessoa de deficiente! Uma influência é no sentido de produzir um obstáculo à adaptação da criança e a segunda, um estímulo ao seu desenvolvimento para caminhos alternativos, indiretos que substituem e superpõem as funções que faltam, conduzindo assim às mesmas possibilidades de desenvolvimento. Cabem aqui algumas citações do autor para considerarmos logo a seguir,

o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (...) o desenvolvimento cultural apaga ou, mais precisamente, converte em história a superação natural do desenvolvimento orgânico incompleto (p. 869).

O autor supracitado distingue dois planos de desenvolvimento no comportamento, o natural e o cultural. Estes

devem ser entendidos de forma dialética. Advoga que, ao “entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, (...) a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (p. 866). Desta feita, trazendo essas considerações para a educação de crianças com deficiência, o autor com base nas consecuições citadas, considera que é necessário “criar técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Neste sentido percebemos que as considerações de Vygotski coadunam com a proposição de inclusão na educação. Ao invés de pensar que o aluno cego, por exemplo, é menos capaz, devemos criar estratégias e materiais para que possamos trabalhar os mesmos conteúdos com os alunos cegos e os não cegos.

Falando a respeito do desenvolvimento humano Vygotski (2010, p. 25),

concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Embora o autor estivesse falando do desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural, consideramos o quanto estas postulações são geográficas e afirmamos que há uma espacialidade neste processo. Sendo assim, relacionamos estas palavras ao entendimento de Dardel (2015) que vê a geografia do ponto de vista geral de uma reflexão sobre as atitudes humanas no mundo. Na relação homem-Terra, sociedade-natureza, há uma relação existencial, que também é teórica, prática, afetiva, simbólica e determina um mundo, define uma geograficidade, o ser-estar no mundo (MOREIRA, 2017). Para Dardel (2015), o mundo é antes o mundo da existência para depois ser acedido pela operação representativa do conhecimento.

Tomamos outros autores para pensar o ensino de geografia na perspectiva inclusiva. Entres estes, podemos citar Moraes (2009)

para quem a geografia, do ponto de vista da formação, tem por objetivo básico, ajudar a pessoa a entender o mundo em que vive. Isto envolve localizar, entender o lugar em que está inserido, entender a diversidade de localidades: a apropriação, a transformação, a organização política e econômica, a formação do habitat. Relacionando os autores até aqui citados, a partir da existência as faz refletir nas práticas de localizar, entender o local diante da diversidade global para compreender o mundo.

Para Moreira (2017, 26), “as atividades humanas são uma sequência de práticas e saberes espaciais, porque a vida humana em resumo é um conjunto de unidades de práxis de cunho espacial.” O que o autor considera é que a geografia é importante para entender o mundo, e que a construção geográfica de uma sociedade é um processo de práticas e saberes espaciais dialeticamente interligados numa práxis. Há uma reciprocidade interativa entre estes termos – os saberes vêm das práticas que por sua vez são orientadas pelos saberes em um processo cumulativo e com derivações. Esta reciprocidade comanda as relações de determinação entre sociedade e espaço em cada contexto histórico e a relação saber-prática se expressa nas demais formas de saberes. Nos perguntamos então, quais são as práticas e saberes espaciais que podemos perceber nos saberes cotidianos dos nossos alunos cegos? Como acessá-los? Como orientá-los na abstração e produção de conhecimento escolar? Na formação do concreto pensado? Estes são os nossos desafios na finalidade de construir estratégias e materiais didáticos de geografia que possam ser utilizados em turmas regulares que atendem alunos cegos.

Conclusão

A construção deste artigo possibilitou uma autoavaliação percebendo o quanto, ao tatear, progredimos e o quanto ainda é necessário perseguir e prosseguir. Ao buscar respostas para as nossas questões iniciais no deparamos com tantas outras que requerem pesquisas. De modo que percebemos que ainda temos a

necessidade de aprofundar nossa bases teórico-metodológicas para pensar a inclusão no ensino de geografia. Neste respeito, temos de retornar nossas leituras em Vigotski e ampliarmos no sentido de entender sobre imaginação, criatividade, consciência. Em nossa agenda temos de incluir reflexões sobre o sentido da educação como um todo, e da inclusão na educação em particular, em virtude das últimas políticas para educação propostas nos anos de 2019 e 2020, respectivamente, através da Base Nacional Comum para a educação e do Plano Nacional para a Educação Especial. Estas políticas vêm no sentido de esvaziar conquistas que foram construídas nos últimos 50 anos. De tal modo que, temos de defender a educação e a inclusão que queremos pensando em uma sociedade menos injusta. Paralelamente a esta luta, temos de buscar entendimento sobre as noções de saber, conhecimento, cientificidade. Existe só um modelo de cientificidade, o modelo acadêmico? Ainda, temos que entender as noções de diferença, diversidade, desigualdade pois são estas que embasam as discussões sobre inclusão que defendemos. Como a perspectiva histórico-cultural nos ajuda a entender estas noções e nos confere base para uma prática inclusiva? Em um aspecto mais operacional, temos de renovar nosso convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e buscar dados mais recentes sobre sua rede de escolas que atendem alunos com deficiência. Além desta municipalidade, desejamos alargar o alcance de nossos esforços e estabelecer convênios com outras municipalidades da Baixada Fluminense. Continuamos buscando capacitação nos institutos que são referência, o IBC e o INES. E pretendemos estabelecer proximidade e trocas com associações e fóruns de discussão a respeito da inclusão no ensino escolar.

Referências

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza Almeida. **Instituto Benjamim Constant – História**. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/o-abc>. Publicado em 11 de dezembro de 2020. Acessado em 24/09/2021

ALVES, José. **Educação Especial: os retrocessos do Decreto 10.502 e os esforços de revogá-lo**. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/educacao-especial-os-retrocessos-do-decreto-10-502-e-os-esforcos-para-revoga-lo>. Acessando em: 06/09/2021.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Winys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acessado em: 12/09/2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 12/09/2021.

_____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acessado em: 12/09/2021.

DARDEL, Eric. **O home e a Terra: natureza da realidade geográfica.** Tradução: Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos.** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Winys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-88.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. **Anais.** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 03/03/2018

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 33, set. - dez. 2006, p. 387 - 404. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/03/2018.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e proposta da sociedade brasileira.** In: MARINS, Simone Cristina e PALHARES, Marina Silveira (Org.). Escola inclusiva. São Carlos/SP: EdUSCar, 2002, p. 11 – 39.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **O sentido formativo da Geografia.** Disponível em www.iea.usp.br/textos. 2009.

MOREIRA, Ruy. **Geografia: uma ciência das práticas e saberes espaciais.** Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 26-43, jul-dez, 2017.

OLIVEIRA, Luciana de Barros. **Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. 2016.

ONU. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

_____. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul. UNESCO, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003. Texto disponível em: <http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>. Acessado em 26/07/2018.

SECRETARIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção de Guatemala**. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadora de deficiência. 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acessado em 21/09/2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch; Luria, Romanovich; Leontiev, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

Crianças e o ensino inclusivo na geografia

Luciana Maria Santos de Arruda

Este trabalho tem por objetivo apresentar parte dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada: “Eu quero que o vento leve a gente lá.. pra outro país”: (E) Ventos e encontros com turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no Instituto Benjamin Constant - IBC. Instituição com mais de 167 anos de existência, especializada no ensino de crianças e jovens com deficiência visual, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Objetiva-se também, mostrar o processo de fundação da referida Instituição bem como a evolução de conceitos-chave como paisagem e lugar no ensino da Geografia no IBC. O objeto do estudo visa demonstrar linguagens e expressões mais adequadas ao ensino da Geografia das crianças cegas do Ensino Fundamental. A pesquisa possibilitou a elaboração de novas metodologias para o ensino de Geografia que permitiram a construção de uma melhor compreensão dos conceitos geográficos tanto pelas professoras quanto para as crianças partícipes da pesquisa em questão. As crianças foram agentes da construção de outras linguagens geográficas, tornando-as protagonistas deste trabalho por meio da escuta atenta da pesquisadora. A construção do conhecimento de diferentes paisagens, lugares tornou possível novas “geografias” com crianças cegas e com deficiências múltiplas (crianças que apresentam outras deficiências, além da visual), a partir dessa produção COM e para as crianças.

Palavras iniciais

É isso! Fazem-se andanças por muitos lugares, por muitos espaços e tempos que às vezes são considerados reais, às vezes imaginários e às vezes estão em uma confusão onde não se sabe qual é qual. É assim que as gentes se tornam

gentes, coletando e entregando moda ave, distribuindo essas lascas de cultura que recolhemos do mundo social.
(Lopes, 2022, prelo)

Destaco neste trabalho a minha caminhada “geográfica” a partir do ano de 1994 na Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ em São Gonçalo. Desta forma, posso me considerar como “cria” desta renomada Universidade que permitiu o início da construção da minha história no ensino de Geografia. Caminhei forjando muitos encontros “históricos e geográficos” permitindo, desta forma, que por meio da resignificação eu me tornasse a professora da Educação Especial e Inclusiva.

Como demonstrado na epígrafe, andei por lugares, espaços e tempos ensinando e aprendendo. O aprendizado e as vivências propiciaram a construção do que eu sou hoje, ou seja, permitiram que eu seguisse o caminho da Educação Especial. Toda a gama de conhecimento e aprendizado que foram sendo acumulados na minha trajetória como discente e docente permitiram que eu tivesse um olhar diferenciado junto aos alunos. Portanto, coletando e guardando esse conhecimento aprendido, reelaborando, entregarei para os alunos a Geografia que será apresentada no artigo em questão. Ou seja, a possibilidade da construção de outros mundos.

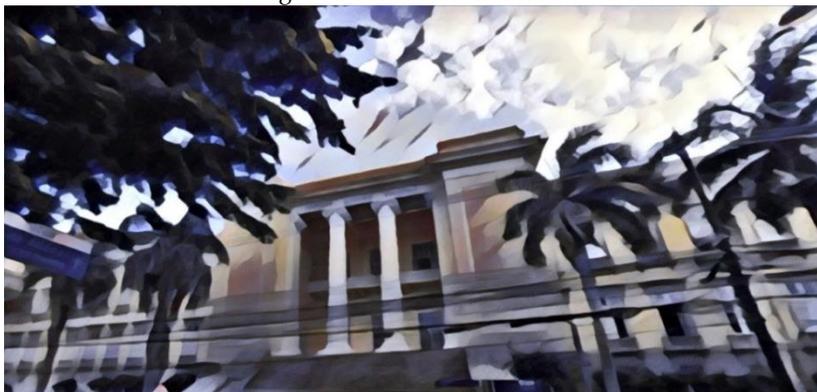
Nesse processo, aprendi com meus alunos surdos, ouvintes, cegos, baixa visão, ainda, os que não apresentam nenhuma deficiência aparente, que “muitos caminhos dessas geografias me levaram até o Instituto Benjamin Constant – IBC, onde hoje sou professora de Geografia para pessoas com deficiência visual e onde já tive e ainda tenho muitos encontros e vivências com jovens, crianças e adultos”. ARRUDA (2020, p.83).

Para darmos andamento nessa história, apresentarei a Instituição que foi a minha inspiração para este trabalho diferenciado da Geografia, ou seja, o renomado Instituto Benjamin Constant, tão carinhosamente chamado de IBC. Trabalho na referida Instituição há 15 anos. Neste processo, encontrei muitas

“histórias e geografias” onde encontrei uma fonte inesgotável de inspiração para continuar construindo geografias com crianças e jovens com deficiência visual.

O IBC

Figura 1: Pintura da fachada do IBC



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020)

AD: Foto colorida de uma pintura. Em primeiro plano, coqueiros. Ao fundo, a fachada do Instituto Benjamin Constant. Na parte central, uma escadaria conduz a uma entrada com duas pilastras cilíndricas e paralelas. À esquerda e à direita da entrada, janelões. O céu com nuvens.

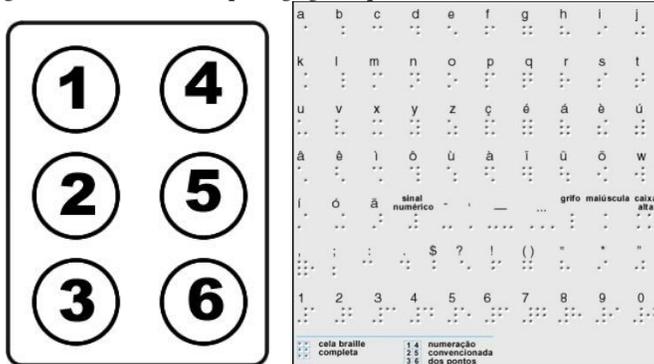
Tudo começou com José Alvarez de Azevedo (1834-1854) um jovem cego nascido na capital do Império - Rio de Janeiro. Ele, oriundo de família abastada e sob orientação de um amigo, fora encaminhado aos 10 anos de idade para Paris estudar no Instituto Imperial dos Jovens Cegos, primeiro colégio para pessoas cegas no mundo, idealizado por *Valentin Haüy*. Neste Instituto de Paris, fora criado o sistema braille, obra prima de Louis Braille, ex-aluno, e grande expoente da educação de pessoas cegas no mundo.

Destacamos Guerreiro, 2007:

Em dezembro de 1850, retornava ao Brasil José Álvares de Azevedo que, criança ainda, aos 10 anos de idade, em 1844, partira para a França a fim de educar-se no Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Nos seis anos em que permaneceu na capital francesa, Azevedo ameealhou uma rica bagagem de

conhecimentos. Aquele jovem de apenas 16 anos trazia um espírito empreendedor e a cabeça cheia de inquietações. Seu idealismo o impelia para a luta, fomentava o desejo pela consecução de direitos que jamais tiveram o caráter de benesses pessoais. Antes, refletia uma atitude que procurava o estabelecimento de um projeto de ascensão coletiva. Rasgava-se um horizonte de cidadania para o cego brasileiro. (GUERREIRO, 2007, p. 14)

Figuras 2 e 3: Recursos pedagógicos para a alfabetização em braille



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020)

AD: Duas fotos. Na primeira, há um retângulo que representa uma cela braille. À esquerda do retângulo, três círculos com os números: um, dois e três no interior. À direita do retângulo, três círculos com os números: quatro, cinco e seis. Na segunda, o alfabeto em braille com a respectiva representação em caracteres em tinta de letras, números e outros sinais utilizados na escrita.

Após retornar ao Brasil, José Álvares de Azevedo começa a ensinar uma jovem cega, Adélia Maria Luisa Sigaud, filha do Dr. Francisco Xavier Sigaud (1796-1856), médico da Corte Imperial. Este o conduz a uma entrevista com D. Pedro II, que fica impressionado com a cultura do jovem e observando como uma pessoa cega poderia ler e escrever corretamente. Segundo Lemos (2012), o Imperador sensibilizado com tal demonstração, proferiu a célebre frase histórica: “A cegueira já quase não é uma desgraça”. Posteriormente, Dr. Xavier Sigaud e José Alvarez de Azevedo propõem a D. Pedro II a criação de uma escola para cegos no Brasil no mesmo modelo de Paris. Nesse sentido, o Imperador decide apoiar a ideia.

Dessa forma foi criada a primeira escola para pessoas cegas no Brasil, como lembra Guerreiro (2007, p. 24) “o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Decreto Imperial nº 1428, de 12/09/1854, foi instalado em 17 de setembro de 1854 na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, Rua do Lazareto nº 3, Bairro da Gamboa”.

Pioneiro na América Latina na educação e no atendimento da pessoa com deficiência visual, é considerado um centro de referência nacional e tem por finalidade promover a educação de crianças, jovens e adultos na sociedade através da realização de serviços no âmbito educacional, médico e de disponibilização de material didático adaptado.

A atuação do IBC (2021) na esfera da educação básica especial atende as seguintes etapas: o atendimento preliminar à educação infantil, oferece a educação precoce, que atende bebês de 0 a 3 anos e 11 meses. É nessa etapa que as bebês/crianças desenvolvem importantes habilidades, como a aquisição da marcha, da linguagem. Na educação infantil (pré-escola), para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade; ensino fundamental (anos iniciais e finais). Também na educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrado ao ensino médio e concomitante/subsequente, e na Pós-Graduação com o Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Figuras 4, 5 e 6: Recursos pedagógicos para a escrita



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020)

AD: Três fotos. Na primeira, duas mãos apoiadas sobre um caderno com pautas distanciadadas, a da esquerda segura um lápis e a da direita uma borracha. Na segunda uma máquina Perkins, e na terceira duas mãos apoiadas sobre uma reglete, a da esquerda toca uma cela braille, a da direita utiliza um punção.

Outro fator importante com relação a educação no IBC (2021), é a produção de material especializado. O Departamento Técnico Especializado - DTE é responsável pela produção e distribuição de material especializado para as atividades pedagógicas e da vida diária. Produz material didático e paradidático voltado à educação das pessoas com deficiência visual. Esse material é colocado à disposição não só dos alunos da Instituição, como também da comunidade de uma forma geral, uma vez que as obras são distribuídas gratuitamente para escolas e instituições que atendem esse público, em todo o país. Para produzir os livros em braille, os audiolivros e os materiais didáticos bidimensionais e tridimensionais, dispõe não só de profissionais especializados na área, como também de um parque gráfico e estúdio de gravação.

Ao atuar diretamente na produção desses materiais, o IBC contribui para a formação acadêmica dos estudantes cegos e com baixa visão e com deficiência múltipla, assim proporcionando o acesso à cultura.

O ensino de Geografia no IBC

Vigotski apud Arruda (2011), afirma que é a partir da interação com outro indivíduo e com o meio, que o ser se desenvolve inteiramente, adquirindo conhecimentos. No que tange ao ensino para alunos com deficiência visual, o autor afirma que a linguagem é um fator de extrema importância uma vez que é por meio dela que esse aluno pode ter acesso à cultura daquela sociedade e por meio disso fazer parte dela. Diz também que a princípio não há diferença no processo de aprendizagem de uma criança vidente frente à outra que seja cega, uma vez que as relações condicionadas (estímulos) se estabelecem da mesma maneira. Porém, os objetivos são alcançados por outros caminhos e meios que cabe ao professor conhecê-los. Ou seja, o professor deve romper com os limites que demarcam os horizontes e que determinam a aprendizagem, saber que o aluno pode mais, e que em particular, o aluno com deficiência visual consegue sim compreender os conceitos da mesma forma

que um aluno vidente (termo utilizado para as pessoas que enxergam).

Ainda, segundo Arruda (2011), é importante ressaltar, que para se ter um processo de ensino aprendizagem profícuo e que proporcione ao aluno com deficiência visual uma educação significativa, é preciso a ação de um professor reflexivo. Este docente deve estar preparado para as mudanças e respaldar sua prática nas particularidades desses alunos. Ou seja, para trabalhar com os conceitos geográficos faz-se necessária mudanças significativas na forma de ensinar, principalmente, fazer adaptações a realidade dos alunos. Pensar a educação na forma como ela se apresenta e repensá-la numa outra perspectiva, é um desafio que nos leva a refletir na condição em que estamos atuando como agentes que podem modificar uma sociedade.

O que diferencia o ensino de Geografia no IBC para outros públicos atendidos fora dele, é a forma do professor abordar os conceitos, visto que, os conteúdos desenvolvidos no referido Instituto são os mesmos ensinados nas escolas regulares. Nesse sentido, é importante utilizar metodologias que propiciem um maior desenvolvimento dos sentidos remanescentes dos alunos com deficiência visual para a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. É importante desenvolver atividades efetuadas nas aulas de Geografia, a prática docente vinculada ao material didático.

Além do material tátil e auditivo é muito importante o recurso da descrição e audiodescrição no processo de ensino e aprendizagem da Geografia dos com alunos com deficiência visual. Por meio da tradução das imagens, ou seja, a descrição do que se vê, os alunos são conduzidos a perceber e aprender conceitos como: paisagem e lugar. Dessa forma, pode ser possível sentir, captar as nuances, criar com essa descrição uma interação do real. As descrições e as audiodescrições permitem transformar imagens em palavras, emoções em percepções, e isso é importante para que tais conceitos adquiram significados. Lembrando, que o tocar é a principal ferramenta de aprendizagem dos alunos em questão.

Desenvolvi diversas atividades com os alunos ao longo da trajetória docente no IBC, contudo, a que mais me inquietou foi como trabalhar o conceito de paisagem para tais alunos. Segundo Arruda (2011), podemos intuir que para os alunos cegos, a ressignificação do conceito de paisagem necessita passar pelos outros sentidos remanescentes, pois é a partir deles que os alunos constroem significado. A partir das vivências sensoriais a paisagem toma uma nova dimensão, ou seja, ela vai ser encontrada a partir de texturas, aromas, sons e sabores. É necessário então explorar o tato, o olfato e o paladar. Uma paisagem sensorial, uma Geografia dos sentidos, em que embora os conceitos não possam ser visualizados, é construída a partir do que o professor oferta aos alunos nas práticas cotidianas.

Na pesquisa empreendida no mestrado (ARRUDA, 2014), o objetivo foi o uso de materiais didáticos sensoriais na construção do conceito de paisagem e como esses materiais podem ajudar o docente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos. Baseada em uma vivência sensorial, foi possível a construção do conceito de paisagem por meio de texturas, aromas, sons, sendo necessário, então, explorar o tato, o olfato e a audição presentes nos materiais desenvolvidos, que foram: mapas mentais do trajeto casa-escola, tendo sido produzidos mapas táteis desse trajeto; fotografias de paisagens das quais que foram feitas audiodescrição; e uma maquete multissensorial de um recorte da paisagem do IBC.

Na pesquisa supracitada, discutiu-se o conceito de multissensorialidade apresentado por Soler (1999) que se constitui como um dos pontos principais da investigação. Essa didática viabiliza trabalhar não só com crianças com deficiência visual, mas, pode ser aplicada em turmas regulares, proporcionando, desta forma, a interação com toda turma. Isso possibilita, de alguma forma, a inclusão de todos, visto que essa didática pode ser aplicada na rede regular de ensino. Foram muito importantes as informações analisadas para construção dos materiais didáticos táteis, observando que, de fato, os mapas táteis, as maquetes, os

globos táteis continuam sendo utilizados nas aulas de Geografia no Instituto Benjamin Constant.

Posteriormente, foi observado também, o desenvolvimento e a produção desses materiais no próprio IBC.

Figuras 7, 8 e 9: Materiais táteis



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

AD: Três fotos coloridas de maquetes. A primeira destaca uma escultura de um mapa da América do Sul assentado sobre uma base horizontal. A segunda apresenta um morro com vegetação espessa na base inferior, rochas na parte central e pouca vegetação na parte superior. No topo, a escultura do Cristo Redentor com os braços abertos. A terceira apresenta um Globo Terrestre com mares na cor azul e continentes na cor verde. Ele está apoiado sobre um tubo cilíndrico e uma base redonda fixa ao chão.

Ao final do mestrado vislumbrou-se a possibilidade de continuar a pesquisar o conceito de paisagem nas séries iniciais. Assim, uma mudança de paradigma foi necessária para pensar o tema da pesquisa no doutorado. No primeiro momento, parecia que a construção de materiais táteis seria o melhor caminho, contudo, com o passar do tempo percebeu-se que deveríamos alcançar outro público alvo, as crianças.

O Livro Tátil – vivências geográficas

Como diz Paulo Freire (2011, p. 31), “enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando (...). Pesquiso para constatar,

constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” Assim, nessa nova caminhada, aprendo com novos encontros e descobertas. Foi neste novo universo do ensino com crianças em que decidi dar início a pesquisa de doutorado. Foi importante compreender que apesar da pouca idade, todas possuíam uma história e suas geografias. Em função disso, foram necessárias novas reflexões, estudos e diálogos com diversos teóricos. Foi importante compreender que cada aluno expressava o mundo a partir de múltiplas linguagens.

É importante ressaltar que os alunos pesquisados no doutorado permitiram a recriação de práticas já cristalizadas, ou seja, foi necessário criar meios diversos para atender a multiplicidade dos mundos infantis de cada indivíduo da turma. A pesquisadora criou meios e práticas para que os alunos envolvidos na pesquisa pudessem vivenciar outras linguagens. As crianças também foram as autoras dessas criações, buscando, nas narrativas enunciadas por elas, a construção de novas vivências geográficas. Essa criação do novo se constituiu também uma nova Geografia com as crianças.

Arruda (2020) destaca que:

Assim, a pesquisa tem como sujeito as crianças que circulam nos corredores desse espaço, que estão nas salas de aulas, mas que também estão no refeitório, no complexo esportivo do IBC, no teatro, na sala de informática, crianças que dão vida a essa instituição. Elas que chegam a esse espaço de diferentes lugares do Rio de Janeiro e que trazem consigo diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, ali, criam e recriam as rotinas e ações cotidianas, forjam o dia-a-dia desse local. (ARRUDA, 2020, p. 28)

Desta forma, o artigo em questão, apresenta um recorte da pesquisa de doutorado intitulada: “Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”: (E) Ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant (ARRUDA, 2020)¹⁷. A investigação foi

¹⁷Na referida pesquisa, que recebeu autorização do Comitê de Ética no dia 19 de junho de 2018, no parecer aprovado nº 2.721.428 e CAAE nº 79956017. 8. 0000.5243, atendendo ao desejo das próprias crianças, utilizamos seus nomes reais.

empreendida a partir de metodologia de encontros com as crianças de 1º, 2º anos nas aulas de Geografia, na participação da pesquisadora junto com as professoras regentes das turmas. Esse acompanhamento aconteceu duas a três vezes por semana, sempre no horário de aula, nos anos de 2018 e 2019.

No primeiro ano de pesquisa de campo em 2018, foram observadas as atividades desenvolvidas pelas professoras da turma do 2º ano. Várias atividades tinham relação com a disciplina de Geografia, promovendo um contato da criança com elementos que a ajudaram no seu processo de localização e no desenvolvimento de sua espacialidade, entre outros assuntos. Uma atividade que foi realizada em conjunto com as professoras de música e teatro e que prosseguiu na sala de aula foi o trabalho com a lateralidade. As crianças se posicionaram no centro da sala junto com as professoras e fizeram uma roda. Uma das professoras iniciou com uma música os comandos: passo para frente, passo para trás, abaixar, levantar, e assim as crianças se movimentaram e descobriram as posições onde seus colegas estavam.

Como resultado final desse campo foram produzidas caixas onde as crianças guardaram elementos de paisagens que tinham afeição. A utilização do livro “O menino que colecionava lugares”, de autoria do professor Jader Lopes (2016), no desenvolvimento das caixas dos alunos, foi de suma importância para o resultado do estudo do conceito de lugar nessa turma.

Figuras 10 e 11: Caixa da Paola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

AD: Duas fotos coloridas. Na primeira há uma caixa na cor vermelha com uma fita vermelha na extremidade inferior da caixa. Uma flor branca e uma verde enfeitam a tampa e duas outras flores da mesma cor enfeitam uma das laterais. Na segunda, a aluna Paola está sentada em uma carteira. Ela sorri e segura a caixa entre as mãos.

Todo o processo de produção das caixas foi o resultado das vivências ocorridas com as crianças, na construção de uma Geografia com a autoria delas. O conhecimento ofertado pelas pessoas se deu no ato responsável (BAKHTIN, 2010) com cada criança, cujas enunciações construíram diálogos amorosos e responsáveis.

A pesquisa no ano de 2019 teve como resultado a produção de um livro tátil com a turma do 1º ano. Foram muitos encontros com as crianças até o resultado final na apresentação do livro tátil “Os amigos ventinhos”. O conceito de paisagem foi trabalhado com as crianças de uma forma que essa construção se desse de maneira lúdica e ao mesmo tempo que tivesse sentido. Assim, iniciamos a construção do livro tátil, com a brincadeira de dois meninos da turma com o vento da estação do metrô. Na brincadeira, os meninos repetiam as comunicações faladas em todas as estações, em Português e Inglês. Ao ser questionado se o aluno Theo sabia que estava falando outra língua, ele respondeu: - *Tia Lu Arruda, isso é brincadeira de criança e você não é criança, é adulto*. Como defendeu Vigotski (1994), a partir das brincadeiras que a criança se relaciona consigo mesma, com as outras e com o mundo.

Aconteceram também saídas da sala de aula em busca do vento, e com isso a descoberta de novas paisagens e lugares, também fora ofertado para as crianças músicas sobre o vento, um vídeo com audiodescrição - AD. No primeiro momento da apresentação da AD, foi nítido que eles não conheciam a audiodescrição, dada a dificuldade em separar o que era o desenho e o que era a AD, não conseguindo responder as perguntas que eram feitas pela pesquisadora. Foram necessárias várias apresentações para que as crianças compreendessem o que é uma AD.

Figuras 12: Leleco e a pipa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: O menino está sentado com as pernas abertas enrolado com a pipa, e duas folhas voam em volta dele.

Conforme os encontros foram acontecendo e com as vivências de outros lugares e paisagens do IBC, as crianças em conjunto com as professoras e a pesquisadora construíram as frases da história do livro sobre o vento, como a ida a praça dos ledores, ao campo de futebol e outros artefatos culturais do Instituto. As crianças receberam a informação de que a história seria transformada em um livro tátil, para que elas pudessem ter contato com as ilustrações do livro.

A construção de uma narrativa para cada criança foi a ideia inicial, mas a vivência dos últimos encontros direcionou para a possibilidade da construção de uma única história. A finalidade de a história ser transformada em um livro tátil foi a importância para as crianças cegas, com baixa visão e deficiência múltipla, terem acesso ao universo das histórias infantis.

Araujo (2017), destaca:

Livros para cegos, ou livros táteis são artefatos utilizados por crianças que têm cegueira, têm baixa visão ou outra impossibilidade física ou cognitiva envolvendo a visão, e que a impossibilite de acessar o conteúdo presente nos demais livros infantis impressos em tinta (ARAÚJO, 2017, p. 54).

Segundo Arruda (2020, p. 164), o livro tátil é uma obra que possibilita a inclusão das crianças com deficiência visual no universo da leitura, através da utilização de diversos materiais com texturas em sua fabricação, tais como camurças, tecidos, velcros e também objetos reais e tridimensionais, podendo ser produzido empregando diferentes tecnologias, desde as mais artesanais até as de produção em escala industrial. O livro “O amigo ventinho” foi construído de acordo com o edital no Concurso Nacional do Livro Tátil promovido pelo IBC que está vinculado ao concurso internacional fomentado pela *Typhlo&Tactus*¹⁸.

O livro foi composto por cinco páginas, e em cada página as frases construídas pelas crianças, a história ficou assim:

Era uma vez três ventinhos chamados Theo, Enzo e Ágatha. A Ágatha tem 4 anos, o Enzo, 18 anos e o Theo, 16 anos.

O ventinho Theo está no céu com a chuva e ele mandou a chuva à Terra, para todos os países e a chuva foi muito forte.

O ventinho noroeste, que é o primo Enzo, foi para a Terra e parou a chuva. A ventinha brisa Ágatha se juntou aos outros ventinhos e viram o arco-íris depois que a chuva parou. Os ventinhos Theo e Enzo desceram do céu e foram almoçar e a ventinha brisa Ágatha foi descansar.

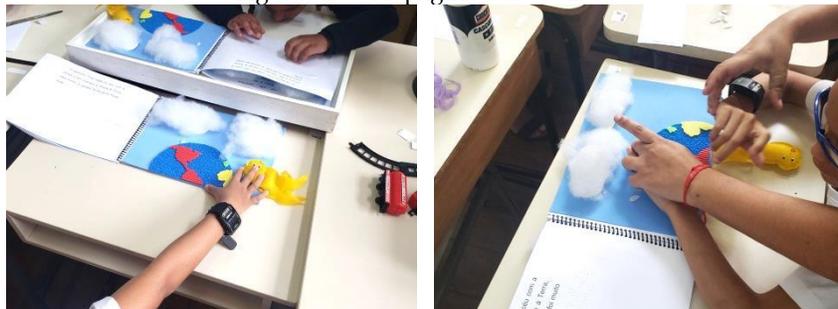
No final foi um grande sonho. No dia seguinte a professora Nara estava na escola esperando a turma 101 para contar a história dos ventinhos.

O processo de construção de cada livro das crianças teve o auxílio das professoras da turma e da pesquisadora. O *layout* de cada página foi feito em conjunto com a Comissão do Livro Tátil, tendo a aprovação das crianças em todas as etapas da feitura dos livros. Todas as texturas, cores, e materiais utilizados nos livros foram testados com as crianças, e também as modificações sugeridas por elas foram acatadas. Assim, cada criança construiu

¹⁸ Uma instituição francesa que organiza, a cada dois anos, um concurso internacional que elege os melhores livros táteis do mundo, dentre 21 países participantes.

seu livro tátil que atende ao público com deficiência visual, e também as crianças videntes.

Figuras 13 e 14: página dois do livro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Duas fotos coloridas de alunos em carteiras escolares na sala de aula da turma 101. Nas fotos, sobre as carteiras, há o livro aberto na página dois. Na folha de cor branca da esquerda, o texto em tinta e em braille. Na folha de cor azul da direita, na parte superior, duas nuvens, abaixo, um planisfério feito de EVA azul com os continentes em amarelo, vermelho e verde. Na primeira foto, em destaque, a mão de um dos alunos sobre um ventinho amarelo que está próximo ao planisfério. Mais ao fundo, a mão de outro aluno sobre um texto em braille. Na segunda foto, mãos tocam o planisfério e um ventinho amarelo.

As crianças vivenciaram a sala de geografia com os mapas táteis e globos para um primeiro contato com a cartografia, sendo muito importante para a construção das primeiras noções cartográficas.

Figuras 15, 16 e 17: A sala de Geografia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Três fotos coloridas dos alunos Geovana, Agatha, Enzo e Theo ao redor de um globo terrestre tátil suspenso por um tubo cilíndrico fixo no chão por uma base

oval na sala de Geografia. Na primeira foto, a pesquisadora está atrás do aluno Enzo. Ela toca nos braços dele e o posiciona perto do globo. Na segunda, a professora Nara está com a aluna Geovana no colo. Ela e os demais alunos tocam no globo. Na terceira, os alunos Agatha, Enzo e Theo tocam o globo.

Figura 18 e 19: Os autores



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

AD: Duas fotos coloridas de alunos e professores sentados sobre um tapetão emborrachado de costas para dois murais. No primeiro, à esquerda, há parte de um planisfério azul. No segundo, à direita, há um arco-íris com duas nuvens em cada extremidade; abaixo, uma casa e um gramado. Na primeira foto, a pesquisadora Luciana e a professora Nara e os alunos Enzo, Theo e Agatha. Na segunda, os alunos Enzo, Theo, Agatha e Layssa, as professoras Luciana Barros, Nara e a pesquisadora Luciana Arruda.

Ao final de todo o processo de produção do livro “Os amigos ventinhos”, ocorreu o lançamento para os familiares e toda a comunidade escolar. Foi a oportunidade de conhecer o livro e tudo que foi construído por eles e que contagiou a todos. No nosso último encontro as crianças levaram seus livros para casa, onde elas, as autoras fizeram a leitura do seu livro para outras crianças. E naquele momento que consolidou a pesquisa não se constituiu como seu fim, sendo, antes, o início de muitas outras histórias, de paisagens, lugares e encontros com as crianças.

Considerações finais

A Geografia frente às crianças com deficiência visual necessita buscar caminhos que as levem a compreender a realidade que as

cerca. Buscar mecanismos que as tornem seres críticos é o papel do professor. Nota-se que o desafio a ser vencido é a construção de novas metodologias no ensino de Geografia, que as estimulem e as aproximem dos conteúdos abordados nas aulas, e que esses conteúdos façam sentido à realidade dessas crianças.

A descoberta da Geografia das crianças se deu no encontro delas com esse novo, que foram as informações geográficas, a descoberta de novas palavras, histórias, novos encontros na construção de outras histórias e, claro, na ressignificação da vida, no dia-a-dia no Instituto, no caminho de casa para a escola, na descoberta de novos lugares, novos espaços e novas paisagens no IBC.

Desejo que essa Geografia seja uma realidade, que ela contribua para a formação de educandos capazes de compreender o mundo, a paisagem, que consigam pensar, refletir e ter senso crítico diante da realidade que o mundo apresenta. É possível levar essa prática para as escolas regulares e a partir dela construir sim uma inclusão. Uma inclusão real onde todos terão as mesmas oportunidades.

Referências

ARAUJO, Erick Vasconcelos. **Parâmetros para análise de livros infantis em braille e com ilustrações em relevo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Design, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. 169 f. Design, 2017.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **A geografia frente à ressignificação do conceito de paisagem: a (re) construção desse conceito através dos sentidos no cotidiano dos alunos deficientes visuais**. Monografia do Curso de especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. UFRJ, 2011.

_____. **O ensino de Geografia para alunos com deficiência visual: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem**.

Dissertação de Mestrado. 149 f. 2014. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

_____. **“Eu quero que o vento leve a gente lá... pra outro país”**: (E) ventos e encontros com crianças no Instituto Benjamin Constant. Tese de Doutorado em Educação, UFF, 2020. 264 f.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUERREIRO, Patrícia. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Eventos comemorativos, Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

Instituto Benjamin Constant <http://www.ibr.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: out 2021.

LEMOS, Edison Ribeiro. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil. **Revista Brasileira dos Cegos**. Abr. 2003. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/Nucleus/media/com_mon/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2003_Palavra_Final.rtf>. Acesso em: out. de 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares**. Ilustração: Rodi Núñez. – 2 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____; ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **“Ele pegava pedaços pequenininhos e colocava dentro da lata, tá explicado”**. Crianças guardadoras de paisagens e narrativas sobre amorosidade espacial. No prelo.

SOLER, Miquel Albert. **Didáctica multissensorial de las ciencias**: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

Segunda parte

Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense (CRIAS): manifesto sobre as veredas da dimensão pública do ensinar e do aprender a partir da experiência em um projeto de Extensão Universitária

Lorena Lopes Pereira Bonomo

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda...
(Milton Nascimento)

Abrindo alas, enveredando....

Esse texto é uma mirada pelo retrovisor após cinco anos de construções múltiplas desse específico projeto que é o CRIAS, mas que ressoa, encontra momentos em outras temporalidades de minha trajetória como uerjiana, como professora de crianças pequenas e como militante da educação pública. É, como apontaria Benjamin, um salto no *tempo de agora*, numa perspectiva não linear, que pelo exercício narrativo recupera, mais do que inventaria “resultados” de um projeto, ocupando-se em inventar sentidos, afetos. Cartografando movimentos que, por fim, nos permitem abrir alas, novas veredas.

O desdobrar-se para pensar o lugar da Geografia escolar nos anos iniciais, nos serviu de bússola às seguintes questões geradoras: Para que aprender e ensinar geografia? O que ensinar em geografia? Como ensinar em geografia? Como se aprende geografia? Que recursos didáticos criar, selecionar e como utilizá-los? Como dialogar transdisciplinarmente? Como fazer com que o trabalho pedagógico em geografia contribua para a vida das crianças em suas diversas dimensões?

Posicionamos essas questões no processo de formação docente, problematizando um saber escolar com base nos conhecimentos geográficos produzidos na Universidade – nos cursos de Pedagogia e Geografia -, nos conhecimentos dos professores da educação básica e dos alunos trazidos para a escola, mediante sua vivência com o espaço geográfico e também nos métodos, linguagens e técnicas articuladoras de todos esses conhecimentos.

Este caminho foi traçado desde uma perspectiva de atividade docente sensibilizada e teórico-metodologicamente firmada para o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos estudantes para apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, a compreensão do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. Pensamos, então, na importância de definir conteúdos e processos que permitam um pensar dialético geográfico desde as séries iniciais, quando não há formação específica docente em Geografia. E exercitamos um trabalho efetivo com conceitos como lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade, fundamentais para o raciocínio espacial, e apropriação de sua linguagem, requisitos para analisar fenômenos geograficamente.

Dessa forma, no texto de tal projeto, apontamos como objetivo geral o desenvolvimento de atividades de formação inicial e continuada em geografia, especificamente dos anos iniciais, em regiões periféricas, visando aprofundar seus conhecimentos curriculares a partir de procedimentos teórico-metodológicos que atentem para a espacialidade das práticas sociais. Já como objetivos específicos elencamos:

1. Elaboração de atividades de sensibilização quanto ao sentido formativo da Geografia nas séries iniciais;
2. Socialização e desenvolvimento de procedimentos com linguagens alternativas (narrativas fílmicas, instrumentos cartográficos, softwares, materiais artísticos) a partir de uma perspectiva geográfica da infância;
3. Aprendizado e desenvolvimento de estratégias, métodos e técnicas de ensino coletivas para o trabalho com a constelação de conceitos caros à

geografia, como lugar, território e paisagem, unindo leitura de mundo e leitura da palavra – numa perspectiva de Alfabetização Geográfica.

4. Desenvolvimento de roteiros de trabalho que permitam enfatizar a interdisciplinaridade que caracteriza a Geografia;

5. Criação coletiva de recursos didáticos e lúdicos, materiais digitais, construindo um acervo a ser disponibilizado. (BONOMO, 2017, p. 2)

Neste sentido, destacamos uma concepção de Extensão Universitária como prática acadêmica que visa também impactar o fortalecimento da Educação Básica através de contribuições técnico-científicas em “mão dupla”. Defendemos assim a necessidade de construção de uma trajetória educativa da pesquisa em Ensino de Geografia nas séries iniciais **com** (e não para) os sujeitos que a produzem cotidianamente nas escolas e os que vem se formando para essa atuação. Pensando nesse processo educativo como de produção e apropriação, como produto social marcado temporal e historicamente e permanentemente se (re) construindo.

Assim, a aposta no processo desse texto é de buscar na rememoração das experiências de algumas ações, atividades, oficinas do CRIAS, em diferentes espaços e contextos possíveis pela vivência na extensão universitária, potências que nos fazem pensar as relações de aprender e ensinar como momentos privilegiados nos quais a dimensão pública da educação é colocada em evidência.

Mão dupla e uma questão no horizonte: a quem serve nosso conhecimento?

Nesse momento em que a curricularização¹⁹ da extensão ocupa os debates na Universidade, dados os movimentos que colocam a própria ideia da unidade ensino-pesquisa-extensão e disputam tais sentidos da não fragmentação, entendemos que vale recuperar reflexões e provocações já colocadas por Paulo Freire. Ideias postas

¹⁹ Curricularização ou integralização da extensão indica a obrigatoriedade de inclusão de atividades extensionistas no currículo dos Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, a partir da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018.

na década de 1970, e que apoiam nossa perspectiva de apresentar o que temos defendido politicamente nesta proposta de extensão universitária, ou seja, como nosso coletivo se conecta ao princípio da integralidade referido.

Paulo Freire, em sua obra “Extensão ou comunicação?”, dedica-se a denunciar um modo de operar pela extensão que se fundaria numa concepção de transmissão vertical do saber. Tal imagem se desvela desde a própria imersão que o autor faz para desvelar essa expressão. Assim, indica que:

O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. (FREIRE, 1977, p. 22)

A semântica que a palavra carrega é dotada desse sentido, “estender algo a alguém”, evidenciando uma lógica, localizando um lugar de fala, que ao fim e ao cabo, “resolve” a negação do direito ao acesso e carrega a marca colonizadora que marca profundamente os desiguais processos educativos nesse país. Notadamente, o que considera que o “outro”, o que recebe o que lhe é “estendido” desde um lugar passivo, de expectador, vazio para o depósito do conhecimento acumulado por outros. Freire afirma que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (FREIRE, 1977, p. 27) e é nesse caminho que o diálogo se impõe como método, para uma concepção de educação como emancipadora, como *prática da liberdade*.

Compreender a extensão não como “conquista, assistencialismo, invasão ou manipulação”, mas como necessidade própria da Universidade para realizar sua função social em plenitude, formar qualitativamente, inserir-se de fato na sociedade que a sustenta e a qual ela serve, se traduz para Freire, de forma menos contraditória, na expressão “comunicação”. Esta entendida

numa horizontalidade dialógica entre os sujeitos que educam e educam-se na medida que acionam esse processo, fundamentalmente mediatizados pela (s) realidade (s). Essa concretude, o centro na materialidade da vida, pensamos com Freire, que seja instituinte numa extensão como mão dupla. Uma concepção política que afirma ao lado de quem estamos (e não é nem das práticas assistencialistas e nem do mercado) ao produzirmos conhecimentos. Trata-se, portanto de recolocar o próprio caráter público de tais saberes.

Nosso projeto de extensão/comunicação intitula-se “Aprender e ensinar geografia nos anos iniciais: saberes em diálogo na formação de professores”. Então é uma carta de anúncio às ideias freireanas às quais nos vinculamos. Queremos conversar, seguir formando e nos formando com professoras e professores que atuam/atuarão no Ensino Fundamental. Docentes que, não sendo formados especificamente em geografia, são responsáveis por uma gama de “conteúdos escolares” cujos objetivos são primordiais para o desenvolvimento do raciocínio espacial pelos discentes no início de seu processo de escolarização. No estudo, na escuta, na troca, construímos um conjunto de ações que permitem discutir o lugar do aprender e ensinar geografia com crianças, conjugando a leitura da palavra à leitura de mundo, da vida, do espaço vivido.

É esse encontro, esse acontecimento dialógico, que permeia, que orienta essa extensão/comunicação, no qual ensinamos tanto quanto aprendemos. Encontro como prática social que é essencialmente espacial, não só porque, ao menos no modo como defendemos, exige o corpo, a localidade, a superfície física, mas principalmente porque estilhaça também essa forma e se coloca no campo da interação produtiva, na simultaneidade de histórias-até- agora (MASSEY, 2008).

Tal tarefa, nos envolvendo, nos responsabiliza com a dimensão pública da educação, da produção de conhecimento. Assim respondemos coletivamente à questão que intitula a seção: a quem serve nosso conhecimento? À educação popular, socialmente

referenciada, com viés crítico e horizonte emancipatório para todos nós, trabalhadores.

Encontrar, ouvir e narrar para ensinar, pesquisar e extensionar – O que temos criado?

O CRIAS encontrou e foi encontrado por um número significativo de estudantes e professoras/es em sua trajetória até aqui. Desde o próprio curso de Pedagogia da FEBF e suas turmas na disciplina Tendências Atuais do Ensino de Geografia (TAE Geografia) assim que o projeto foi cadastrado, marcando notadamente o vínculo com a dimensão do ensino, e com um conjunto de professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, bem como escolas de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, todos da Baixada Fluminense que nos acolhe.

O conjunto de atividades extensionistas desenvolvidas impactou diretamente na formação inicial e continuada de professores. Seja pelos retornos quanto as *lives* realizadas no período pandêmico, das oficinas vivenciadas em escolas, nos eventos mediados disponibilizados pelo grupo do projeto em suas redes sociais, seja com a produção de materiais disponibilizados nos encontros. As produções chegaram às Unidades escolares e retornaram à Universidade como desafios e provocações do cotidiano escolar ao ensino de geografia nos anos iniciais.

Foram registrados relatos que apontam: as desconstruções quanto a geografia e seu objeto de estudo – o espaço para as dinâmicas educativas em espaços formais e não-formais com crianças; os efeitos das memórias dos espaços vividos como potências para a leitura de mundo de crianças e contribuidoras de modo significativo para a leitura da palavra; as consequências do trabalho que privilegia os contextos de produção do espaço local, na Baixada e no subúrbio carioca, nessa fase do projeto, para a constituição de identidades e subjetividades que passam a compreender tais locais não só por suas ausências e precariedades (embora também seja notável a ampliação da criticidade sob tais

aspectos), mas também destaque suas potencialidades, inventividades e modos de contestação.

Para efeito desse artigo optamos por cartografar três desses momentos/encontros. Repare, leitor/a, que não trataremos aqui de “resultados do projeto”. Apostando na horizontalidade, no diálogo e na educação como processo transformador, narraremos a experiência. Não há apego a cronologia, tão pouco há critérios objetivos nessa escolha. São experiências que nos mobilizaram, nos fizeram pensar, nos formaram coletivamente. Comunicaram ao/no grupo o que pode ser a extensão, jogam luz sobre o formar formando-se, mediatizados pela (s) realidade (s), pelas práticas espaciais.

“Mas isso é Geografia?”

Atendendo a disposição de reforçar a tríade ensino-pesquisa-extensão, considerando as especificidades, porém afirmando sua indissociabilidade no fazer Universidade pública, atuamos em disciplinas da graduação em Pedagogia e em turmas dos cursos de formação de professores em nível médio. Ao estreitar as relações Geografia-Pedagogia, voltadas para o ensino desta disciplina escolar nos anos iniciais, e da própria concepção de espaço/tempo, por exemplo, no que orienta a educação infantil, nos ocupamos de sensibilizar essas/es futura/os professora/es para o sentido formativo da Geografia.

Desses encontros emergiram inúmeros depoimentos que justificariam a pouca dedicação a esse conjunto de conhecimentos geográficos pelas/pelos futuros docentes: a insegurança pelo tempo exíguo das matrizes curriculares dos cursos de formação dedicado a tal disciplina; a angústia gerada pela necessidade de atingir os resultados esperados pela leitura, escrita e matemática, habilidades consideradas “mais necessárias”; a lembrança das vivências envolvendo geografia escolar que ratificariam sua “pouca utilidade”, já que calcada exclusivamente nos processos de memorização.

As razões elencadas marcavam importantes dados da experiência de um amplo conjunto de formandas/os, e se reforça a cada novo campo, a cada nova turma, que o projeto consegue alcançar. Nesse sentido, preparamos oficinas que se ocupavam mais que responder, mas dialogar com tais narrativas e a partir delas debater, discutir e ampliar nossas discussões.

Se ainda não era possível reverter a questão curricular do tempo dedicado a essa ciência na grade da formação em Pedagogia, como qualificar esse tempo? Como pensar a formação para além da “grade curricular”? Se há de fato a pressão imensa ao processo alfabetizador e de habilidades matemáticas como centralidade nos anos iniciais, como a Geografia pode contribuir, seja por seus conteúdos ou métodos, para tais dimensões? Se a experiência marcada pelo caráter mnemônico da Geografia escolar era um grande obstáculo epistemológico para a compreensão de suas potencialidades, inclusive para apontar caminhos aos imperativos da prática social, como romper com tal perspectiva recolocando um modo de pensar geograficamente inclusive a partir da imaginação e da intuição?

Não nos interessava aqui a fácil resposta de que “tudo é geografia!” para convencer nossos parceiros. Até mesmo por reconhecermos os riscos que tal expressão coloca, do próprio esvaziamento que a não argumentação produz. Também não gostaríamos de elencar de forma imediatista o que “no real” a geografia responde, como se disso se tratasse, de dotar de utilitarismo para validar a ciência.

Mergulhadas nessas questões, ou nos questionando se era possível produzir Geografia como essa “forma de pensar, uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento” (GOMES, 2013, p. 01), direcionamos nossas ações, e então sensibilizar e rerepresentar, apreender, resgatar, recolocar a geografia essencialmente como uma possibilidade de pensar, passou a ser um interessante horizonte em nosso projeto. Uma coleção de narrativas do lugar, narrativas migrantes, mapas mentais, cartografias vivenciais, além de fotografias, filmes, literatura de

cordel, infantil, ou seja, acionando o par criação e acervo, fez com que a questão maior nas avaliações dos resultados das oficinas e aulas tenha passado a ser: “Mas isso é geografia? ”.

No convite aberto a cada encontro dava-se a provocação de perseguir a questão eminentemente geográfica: tatear modos de desvelar a lógica do espaço, acionando para isso cada uma das metodologias que decorriam dos dispositivos listados anteriormente. As perguntas geográficas que orientaram “Onde? Por que aí? ” (FOUCHER, 1989, p. 21 apud CAVALCANTI, 2019, p. 68) seguiram como ensaios de colecionar geografias como práticas existenciais e daí fundar diálogos com a ciência acadêmica e disciplina escolar.

Ser e estar, memórias e experiências de contemplar e de geografar

As imagens que se seguem são registros de um exercício, um jogo, realizado na escola de formação de professores em Nível Médio e com a turma de Pedagogia da FEBF. Seu objetivo é cartografar com estudantes o que seria considerado patrimônio na paisagem de entorno das Instituições onde a oficina ocorre. Considerando o cotidiano de vivência desses espaços como fonte de conhecimento e prática social (HELLER, 1972), interrogamos esses conjuntos forma-conteúdo que se apresentam no espaço e são considerados oficialmente – ou não – patrimônios culturais.

Figura 1: Dominó geográfico: oficina Colégio Estadual Júlia Kubitschek



Fonte: Acervo CRIAS

Figura 2: Dominó Geográfico: oficina Curso de Pedagogia/FEBF



Fonte: Acervo CRIAS

Em todas as vivências uma coleção de olhares, histórias e narrativas. De intimidades com o território, de usos repletos de costumes e rotinas locais. De estranhamentos pela ausência de locais marcados nas experiências individuais e coletivas como

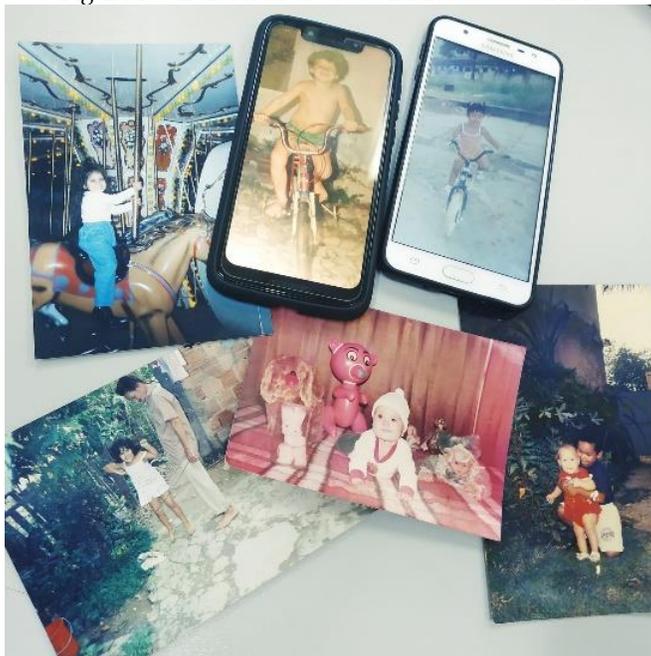
importantes para conhecer de fato o local. De questionamentos de certas escolhas como pouco conhecidas pelos praticantes daqueles territórios, cerceamento de uso, denúncias que invocam interdições sejam racializadas, de gênero ou classe.

A exploração das memórias coletivas a partir das imagens evidencia alguns importantes contextos de enfrentamentos aos obstáculos epistemológicos ao ensino de Geografia que foram sendo elencados na primeira parte desse texto. A ação de produzir uma geografia significativa, com estudantes/professores em formação, foi criando modos de dialogar suas experiências cotidianas com o espectro de instrumentos, teorias e metodologias que a ciência geográfica nos fornecia.

Os caminhos foram trilhados a partir do trabalho com a alfabetização cartográfica e geográfica, seja pela localização dos patrimônios, provocando num jogo de escalas as comparações, as contradições, as sínteses necessárias para ir produzindo o pensamento geográfico; Trazendo à tona os conceitos estruturantes da geografia e seus elementos que retomam os patrimônios requalificando as experiências; ou ainda questionando as forma-conteúdo debatendo e restituindo inclusive estruturas e processos (SANTOS, 1996), permitindo um pensar crítico para a atribuição dos valores todos envolvidos nas narrativas, hegemônicas e à contrapelo.

Geografias infantis vividas e narradas

Figura 4: Oficina narrativas de infâncias dos CRIAS



Fonte: Acervo do CRIAS

Considerar sujeitos da experiência (LARROSA, 2002) professores e estudantes que o projeto aqui permitiu encontrar, se colocou como caminho possível porque nós, professores e licenciandos também nos compreendemos desse modo. Um tanto por intuição (não desprezamos essa dimensão do saber) mas como fruto de estudos, de escolhas teórico-metodológicas.

Reconhecer e se implicar nas partilhas de tantas geografias vividas e narradas, buscar modos lúdicos de tocar as infâncias, são maneiras de operar pensamento para a defesa de uma ciência, de um saber, de uma disciplina, que responde com vida às ameaças tantas hoje que se erguem sobre ela, sobre a docência em si.

Identificando tal perigo no projeto de desperdício da experiência que marca nossos sombrios tempos, que se engendra interditando nossos momentos de intercambiá-las, nos lançamos a

forjar nas brechas modos de enfrentamento e desvio. E nesse trajeto, Larrosa (2002) afirma que “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe”. (LARROSA, 2002, p. 25). Neste sentido, rememoro um exercício de escrita narrativa realizado por integrantes do CRIAS, inspirados por trechos da obra de Walter Benjamin.

Da obra benjaminiana “Rua de mão única” lemos no grupo de estudos algumas narrativas que marcam uma tríade infância-texto-cidade na vivência do autor, e nos sensibilizamos a escrever nossas próprias, nos ouvir, considerar nossas narrativas coletivamente. Nesse encontro narrativo o grupo seguiu se forjando como um corpo nos acolhimentos, nos afastamentos, nas vulnerabilidades. Uma vez compartilhada, a experiência permitiu revisitar um espaço-tempo que não está fechado, segue em construção, fazendo emergir a ocasião para (re) vivendo, narrar geo-grafias, como as que destacamos.

Andava de um lado para o outro com suas grandes sacolas onde carregava peças de jeans comprados em Vilar dos Teles, a capital do jeans nos anos 80. Foi no Vilar dos Teles nossa primeira casa com caquinhos de mármore no quintal. Com ela, eu atravessava a Baixada, mesmo sem fazer ideia de que estava atravessando a Baixada. Ao lado dela me lancei na metrópole. Andava com ela de um lado para o outro. Morávamos no bairro do Bom Pastor, numa região que hoje é uma das mais pobres de Belford Roxo; comprávamos as roupas que ela vendia em Vilar dos Teles, São João de Meriti; manicure disputada, ela fazia unhas de outras mulheres em Jardim Primavera, Duque de Caxias e na Vila Emil. (Tadeu)

Era pique-bandeira, pipa, bolinha de gude, pião, pular corda, elástico, mas o que eu mais gostava era de viajar de carro para o interior onde moravam os primos por parte de mãe. Além de curtir rodar na estrada vendo as paisagens pela janela e conhecer novos lugares, a cada parada é claro. Gostava da liberdade de brincar com meus primos no quintal da casa da minha avó que era ainda maior do que o da minha casa, tinha muitas árvores e criação de animais e a gente podia brincar na rua e na praia que era perto. (Liliane)

Ao pensar em infância, a primeira coisa que me vem à cabeça é o cheiro de pão quentinho trazido pela minha avó, acompanhado do beijo de bom dia

na testa e sua benção. (...) É lembrar das pinturas faciais em datas comemorativas, que por sinal eu detestava e tirava tudo. É a ansiedade de esperar o sábado chegar para brincar na rua e não se preocupar com o tempo. (Carolina)

Pensar na minha infância é Lembrar que morar há duas casas das suas primas é ótimo, que o bom de Bangu é o sol e quando criança colocar a piscina de plástico no portão e nadar feito peixe, até o sol ir embora. (Brenda)

As linhas de costura desse tecido narrativo que o exercício produziu tem no brincar e nas travessias de espaço – periféricos - suas centralidades, das variadas infâncias vividas. Transbordam das palavras uma vida marcada pela cultura de infância que se expressam nos quintais (em tantas trajetórias esse “primeiro não-eu geográfico”), nas ruas, no mundo público. Que se impulsiona, interroga, negocia, subverte a projeção dos espaços, tão adultocentricamente, organizado para a passagem e não para a pausa, nas outras lógicas de uso, expressivamente no brincar (essa condição humana). Que apela ao comum e defende o comunitário, no que vamos percebendo uma relação dialética criança-mundo. Há poética, há crítica, há sobretudo um modo de contar que expressa de modo contundente o que Lopes e Vasconcellos (2007) indicam

[...] toda criança é de um local; de forma correspondente, para cada criança o local existe um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites de sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades”. (LOPES; VASCONCELLOS, 2015, p.39)

Retomar nossa infância cronológica nesse exercício, instaurava uma condição narrativa, que se amalgamava pelo compartilhar nossas espacialidades. Nos deslocava a pensar singularidades, precariedades que muitas vezes eram percebidas exatamente pelo efeito da experiência: tocar outras histórias. Estabelecia o compromisso já colocado potentemente por Paulo

Freire, que está grafitado nos muros da nossa FEBF, ao falar da necessidade de “não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim”. (FREIRE, 2001, p. 101). As redes que seguimos tecendo, os espaços que vimos geografando, nos tem dado conta de tantas infâncias – cronológicas e filosóficas -, que escapam, transbordam e subvertem tantas tentativas de contê-las. Presentificam-se tanto quanto e talvez justamente porque geografam-se.

Ainda abrindo alas, enveredando... considerações para seguir

Ao expor e compor a extensão Universitária na intencionalidade da comunicação, da relação dialógica com professores em formação inicial e continuada, forjamos uma comunidade que segue se educando geograficamente com e a partir das infâncias. Rememoramos fragmentos de atividades que elegeram a pergunta, o corpo, a ludicidade, o vivido, e tantas outras dimensões que teimosamente seguirão se impondo como atravessamentos e condições indispensáveis ao perseguirmos o ensino de geografia com crianças.

Aumentam os acervos digitais, passada a pandemia acumulam-se novos encontros presenciais e novos desejos... As geografias das infâncias inventadas na Baixada Fluminense com as escolas locais e suas territorialidades. Sim! Estamos a pensar o direito das crianças periféricas à cidade, ao contemplar, ao viver dignamente. Quando chegamos aqui “não era tudo mato”. Um tanto de professoras e professores, nas escolas e na FEBF, já teciam ações, aravam a terra, abriam gaiolas, cavavam buracos e erguiam trincheiras.

Nosso Ateliê é de aprender, é de somar na criação do comum. Um passo na reconstrução dos sentidos de ensinar e aprender geografia na escola, pela defesa do pensamento espacial como fundamental para a leitura emancipadora de mundo. Que, desafiando o desencanto do modo de produção que tenta nos roubar esse horizonte, permitam insistir na docência como

atividade criadora voltada a outros mundos possíveis, práxis instituinte do comum.

Destinamos a epígrafe desse texto a bela canção *Coração de estudante*, de Milton Nascimento. Quisemos falar de uma coisa, provocamos a advinha para saber se o leitor sabia onde ela andava. E foi a todo tempo da condição de estudantes do mundo que tratamos por todos os vieses que conseguimos até aqui. Registro, quintal da palavra, fincadas por sabermos o fundamento que é rememorar, contar, partilhar o aprendizado, na dimensão pública e coletiva que sustenta a atividade docente, mas também por conhecermos *asas da palavra*, só consideramos para seguir.

Referências

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.

BONOMO, L. **Ensinar e aprender geografia nos anos iniciais: saberes em diálogo na formação de professores**. Relatório 2017. In: UERJ/SR3 – Sub-Reitoria de Extensão e Cultura / Departamento de Extensão, Rio de Janeiro, 2017.

CAVALCANTI, L de S. **Pensar pela Geografia – ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo; Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo; Paz e Terra, 2ª ed., 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GOMES, P. C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/abr. 2002.
- LOPES, J.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2015.
- MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Imaginar e compreender paisagens narrando histórias infantis: potencialidades do uso de podcasts para a Geografia escolar

Ana Carolina de Oliveira Barroso

Ana Paula Sales de Sousa

Bruno Daniel Costa Gonçalves

Introdução

[...] Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e
fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado,
há sempre um mundo pra gente fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara[...]
(Elisa Lucinda e Emicida)

Inúmeras adversidades, muitas das quais nós enquanto estudantes fomos testemunhas, dificultam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e em ambientes virtuais de aprendizagem. Toda a questão que envolve a possível defasagem de conteúdos geográficos na formação do professor aliada a falta de material didático, de suporte tecnológico, de autonomia, precariedade na estrutura escolar, entre outras. Tais situações podem acarretar o desinteresse dos estudantes, e o desânimo do docente em relação a novos caminhos para a educação. Como, de modo extensionista, o CRIAS pode contribuir para o enfrentamento de algumas dessas dificuldades na educação básica, no que se refere a construção de conceitos geográficos nos anos iniciais? Essa questão, que permeia todas as reflexões e propostas práticas do grupo, segue no horizonte e justifica esse artigo.

É de suma importância reafirmar o trato dos conceitos geográficos da ciência geográfica, e na disciplina escolar, para

investir na capacidade de compreender a realidade, as práticas socioespaciais. Tal discussão encontra ressonância também na utilização dos mesmos para a fruição das imaginações geográficas e a construção do raciocínio espacial na escola.

As crianças são capazes de criar imagens mentais de acordo com a paisagem ou espaço geográfico que estão inseridos, sendo assim “uma imagem através da qual o mundo está sendo feito” (MASSEY, 2017, p. 129). Cavalcanti, na obra “O ensino de geografia na escola” (2012) afirma que o ambiente escolar é o lugar de encontros culturais, onde cada estudante tem consigo a bagagem que adquiriu em seus espaços de vivência e consegue então compartilhar com outros. Segundo a autora:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

Pensando em metodologias para o desenvolvimento da capacidade infantil em compreender a partir de suas imaginações, construir os conceitos geográficos, o uso da narrativa de histórias infantis por meio da ferramenta de *podcasts* se mostrou com potencialidade elevada. A reformulação de conteúdos através de metodologias auditivas, aliado a práticas pedagógicas, dinâmicas, participativas e reflexivas, contribui ativamente com a formação da imaginação geográfica e aproximação com as realidades discentes. A escuta de histórias pelo *podcast* permite que o aluno se coloque dentro daquela paisagem, e formule descrições, construa comparações, imagine e proponha transformações, sintetize movimentos, ou seja, diversos modos de operar com o pensamento e construir raciocínios espaciais são mobilizados.

É nesse sentido que ganha centralidade o papel do professor, de extrema necessidade para contribuir com o estímulo do

pensamento para que os saberes adquiridos a partir de experiências se transformem em conhecimentos teóricos. Assim, como Paganelli (2006) destaca:

A adequação dos conteúdos geográficos está associada aos conceitos a serem construídos. A análise dos conceitos em sua complexidade e dos níveis de domínio pela criança e pelo adolescente deve ser considerada pelo professor no processo de ensino aprendizagem. (PAGANELLI, 2006, p. 150)

Na história do pensamento geográfico, a paisagem é considerada como elemento central em discussões e pesquisas na área, visto que é um dos conceitos estruturantes de tal ciência. Compreendendo as questões que muitos professores dos anos iniciais – até mesmo devido a seus processos formativos - possuem em construir de forma compreensível e lúdica a complexidade deste conceito, nosso trabalho busca recuperar considerações a respeito do mesmo, indicando uma metodologia que resulte numa aplicabilidade satisfatória aos anos iniciais do ensino fundamental.

Partindo desse princípio, o objetivo deste capítulo é recuperar brevemente o conceito de paisagem na ciência a partir de três autores fundamentais, e posteriormente nos voltando especificamente ao que tange a geografia escolar, apresentar proposta metodológica de abordagem a partir do uso de *podcasts*. Nesse sentido, exploramos atividades de escuta que consigam provocar o imaginário e, com trabalho posterior, levar a construção/compreensão do conceito pelos discentes, sejam eles normalistas e pedagogos ou estudantes da primeira fase do Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos a experiência com a abordagem de três histórias infantis, narradas em podcasts pelo grupo, numa aposta de que seja possível construir um olhar geográfico transformador a partir da leitura do mundo e a conexão com a vida de cada um.

Breves notas sobre o conceito de paisagem

Segundo Castro (2004, p. 02), o termo paisagem é “extremamente polissêmico”. Para o autor, a sua definição mais simplista, tem sua concepção no senso comum sendo um “espaço abarcado por um golpe de vista” (CASTRO, 2004, p. 03). Outra percepção muito presente e usual sobre paisagem em nosso cotidiano, é remetermos a ela tudo que envolve a “natureza” sejam as praias, florestas, matas, etc. Mostrando bem a presença da perspectiva cartesiana em nossas vidas: nós aqui, natureza lá. Entre as compreensões científicas deste conceito-chave, remetemos aqui a três pensadores elementares: o naturalista alemão Alexander Von Humboldt, o geógrafo estadunidense Carl Sauer (através das leituras de Corrêa e Rosendahl) e, claro, o geógrafo Milton Santos.

Para Humboldt, considerado o pai da Geografia moderna, a paisagem deixa evidente um caráter orgânico da natureza. Nela, todos os elementos (bióticos e abióticos) estão permanentemente em relação uns com os outros. A paisagem revela o processo de formação-transformação (Humboldt influenciado pelo pensamento de Goethe) da natureza. Já Sauer nos mostra que, através da ação do homem ao passar dos tempos, a paisagem natural se transforma em uma paisagem cultural. A paisagem é percebida então como uma junção entre as formas naturais e culturais num dado espaço/área (deixando claro porque Sauer é considerado um dos precursores da Geografia Cultural). Percebe-se um caráter também orgânico da concepção de Sauer igualmente ao de Humboldt. (CORRÊA E ROSENDAHL, 1998).

Analisando a concepção de Milton Santos (1998) sobre paisagem, o autor aponta que: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem [...]”. Não menos importante, ele ainda continua: “Não apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.” (Santos, 1998, p. 61). A citação completa está em sua obra *Metamorfoses do Espaço Habitado* (1998), na qual o quinto capítulo está dedicado aos conceitos de paisagem e espaço, buscando conceitá-los e

diferenciá-los. O autor traz contribuições fundamentais a este conceito-chave da Geografia.

Santos (1998) diz que paisagem e espaço se confundem, mas que são conceitos diferentes, pois paisagem (já referido aqui) é composto de objetos que os olhos possam ver (e o que podemos sentir também) e o espaço é o resultado da junção da sociedade com essa paisagem, logo este último (espaço) comporta o movimento. Na obra *A natureza do espaço* (2006), Santos ainda reafirma buscar essa diferenciação entre os dois conceitos e traz uma definição, embora não idêntica, mas com o mesmo pensamento já relatado em *Metamorfoses do Espaço Habitado*, a saber:

A paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são as formas mais a vida que as anima (SANTOS, 2006, p. 66).

Desse modo, fica evidente, na leitura de Santos, que a paisagem é atemporal, pois num dado momento percebido, estão presentes formas/objetos do presente - e também do passado - que o autor denomina por rugosidades.

O conceito de paisagem no ensino da geografia

Nesse artigo, nos detemos a tratar da operacionalidade do conceito de paisagem no ensino de Geografia e, se entendermos essa palavra “operacionalidade” segundo o Dicionário Online de Português, como “aquilo que influencia para que o resultado pretendido seja alcançado [...]” chegamos à seguinte questão norteadora: quais os caminhos que podem influenciar para que o conceito de paisagem seja apreendido pelos educandos?

Diante disso, derivamos três fundamentos que pretendemos defender, deixando claro que é um exercício de pensamento através de referências e não uma “receita de bolo” pronta para ser aplicada. O primeiro se refere a importância da Paisagem como parte do desenvolvimento da alfabetização geográfica. Este ponto

é primordial pois atinge os educandos que estão sendo alfabetizados, em todos os momentos da vida escolar.

A escola não pode desconsiderar a questão espacial no processo de alfabetização. Pois a questão espacial e geográfica é componente da alfabetização e a negligência desses saberes não alfabetiza o sujeito de forma completa. É importante desenvolver tal aspecto da inteligência nos/as alunos/as para que eles saibam observar e sentir-se inseridos na Paisagem, criando assim um sentimento de pertencimento, uma memória visual. (TAVARES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2017, p. 3).

Nesse sentido, fica evidente que o estudo da paisagem se torna mais relevante ainda no ensino de Geografia e na formação do aluno como um todo, do Ensino Fundamental I à EJA. A própria leitura de documentos que orientam as práticas de currículo na escolas, como por exemplo os PCN's, ratificam tal importância, ao afirmarem que: "tal estudo, visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres." (BRASIL,1998, p. 117).

O segundo argumento é que todos os tipos de conceituação sobre paisagem devem ser considerados, inclusive os de senso comum, pois é nesta percepção cotidiana que estão inseridos os saberes prévios dos educandos sobre o que é paisagem e é a partir deles e voltando a eles que o horizonte de construção de conhecimentos se realiza.

A terceira ideia (vinculada a essa segunda, pois ajuda a fazer uma crítica a ideia cartesiana que o conceito de paisagem no cotidiano carrega) é a desconstrução desta dissociação entre sociedade e natureza. Embora didaticamente tenhamos apontado tais fundamentos de modo separado, a própria ideia de alfabetização defendida aqui, para além da apropriação dos códigos de leitura e escrita, mas como ampliação da leitura de mundo e das práticas sociais, pelo viés geográfico dos fenômenos, aponta que são princípios a serem pensados para todo o período escolar.

Escuta e imaginações geográficas da paisagem por meio de *podcasts*

O Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense, é um grupo de pesquisa e extensão universitária de articulação Pedagogia-Geografia, com a finalidade de (re) pensar e desenvolver metodologias e estratégias inovadoras de aprendizagem geográfica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Devido ao pouco tempo nos currículos dos Institutos de Educação e nos fluxogramas das licenciaturas dos cursos de Pedagogia ocupados por disciplinas dedicadas a refletir o ensino de geografia nos anos iniciais, identificamos uma “defasagem” na formação de normalistas e graduados em Pedagogia. E, para investir nessa ausência, o projeto se ocupa da reflexão e elaboração de propostas de ensino que abordem os conceitos geográficos atrelados à leitura do mundo e da palavra — na perspectiva de Alfabetização Geográfica; na interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, no desenvolvimento de recursos didáticos atrelados a linguagens diversas a fim de promover formação continuada e oficinas geopedagógicas.

O grupo é coordenado por Lorena Bonomo, professora adjunta do departamento de Geografia (DEGEO) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, campus da UERJ em Duque de Caxias. Conta com a colaboração de graduandos e concluintes de Licenciatura, entre bolsistas e voluntários, dos cursos de geografia e pedagogia. Dentre oficinas, minicursos, lives e outras atividades organizadas regularmente, a narrativa de histórias por meio de *podcasts* faz parte das produções e foi pensada para potencializar imaginações geográficas e apontar caminhos para desenvolver atividades visando trabalhar conceitos geográficos.

Nesse artigo nos deteremos em três materiais do acervo, que já totaliza 17 histórias narradas. O primeiro podcast é baseado no livro chamado “Da minha janela”, do autor Otávio Júnior, ilustrado por Vânia Starkoff e ganhador do prêmio Jabuti em 2020. Através

da leitura do livro propomos analisar a paisagem pelo olhar dos pequeninos, sobretudo os de bairros mais periféricos e, no caso específico, da favela. Otávio Júnior (2019) traz relações afetivas da primeira infância como brincadeiras, amigos, a observação do céu, da chuva e como cada uma dessas peças constrói um quebra-cabeça que nos remete a lugares e paisagens construídos ao longo do tempo. Partindo do princípio de Machado (2012, p. 42), que “a paisagem é o cenário de nossas experiências cotidianas, uma vez que nos encontramos envolvidos pela paisagem, fazemos parte dela”, os alunos, nas atividades propostas pelo CRIAS, são incentivados a se encontrarem dentro de suas próprias paisagens juntamente com as atividades propostas.

O episódio “Da minha janela” foi protagonista de duas oficinas aplicadas aos estudantes do curso normal, uma no IE Governador Roberto da Silveira e outra no CIEP 380 Joracy Camargo. Intituladas como “Oficinas Geopedagógicas: pensar pelo espaço com crianças”, tiveram como objetivo compreender o aspecto visível e sensível da paisagem em que estavam inseridos, visto que a abstração/contemplação foi da janela de cada um.

Iniciamos a atividade contextualizando a diferença entre paisagem natural, composta por elementos como o relevo, o clima, a vegetação, a fauna, flora e a hidrografia da paisagem cultural, aquela que já foi transformada pelo homem, como prédios, plantações, fábricas, rodovias etc. Seguindo na construção do pensamento em SANTOS (1985), tivemos uma breve discussão acerca das modificações que a paisagem sofreu ao longo do tempo para que fossem atendidas demandas de produção e de subsistência. Como já mencionado, segundo este autor, a paisagem é o resultado acumulativo desses tempos (ciclos produtivos), pois cada paisagem apresenta formas que foram necessárias para a execução de determinada função dentro do tempo, seja ele pretérito ou presente.

Após esta breve contextualização, foi reproduzido junto aos estudantes o podcast escolhido para a oficina. Utilizamos como recurso complementar o vídeo “O que você vê pela janela?” do Canal

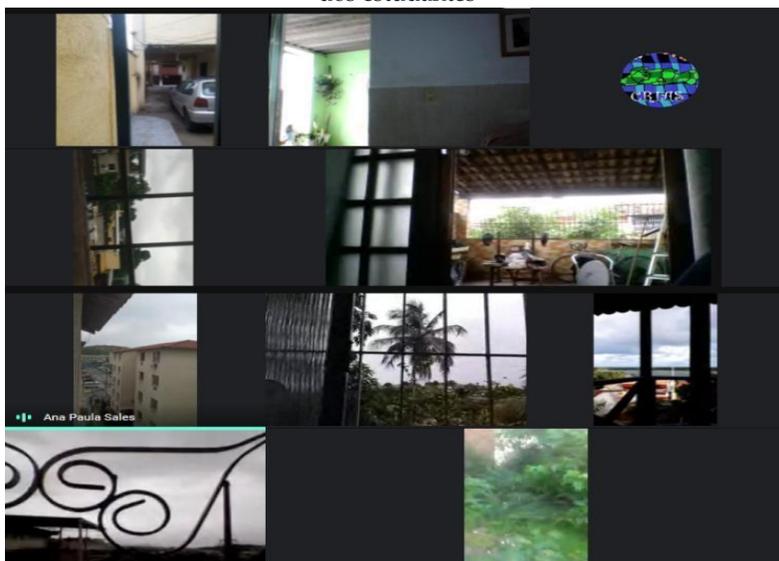
dos Doutores da Alegria, selecionado tal material devido ao seu potencial de sensibilização acerca do tema. O vídeo narra a história de um palhaço que visita uma menina hospitalizada à 5 anos que tem seu leito colocado ao lado da janela pela primeira vez. Ela fica encantada com a movimentação da rua, os automóveis que passam, os pássaros que voam... mesmo que não fosse algo surpreendente para o palhaço, ele sente que despertou nela algo novo.

“E você, o que vê da sua janela?” Esta é uma das frases finais do *podcast* e, a partir dela, podemos parar por alguns minutos e contemplar a paisagem, analisar sua formação, os sons que por muitos passam despercebidos e as memórias que tais lugares remetem. Foi solicitado para que todos pudessem abrir suas câmeras apontadas para a janela, de modo que fosse evidente a visão do que está fora dela.

A segunda pergunta foi sobre a satisfação/imaginação dos estudantes sobre o que era percebido. “Se você pudesse construir a paisagem vista de sua janela, como ela seria?”, em sua maioria eles gostariam de ver outras coisas, como jardins, o horizonte ou belas praias, já outros, eram encantados por elementos ali já existentes, como as luzes das casas à noite, que segundo um deles “parece o céu”.

Sugerimos que o trabalho de contemplação/ imaginação deva ser bem aprofundado, para que deste ponto possa se criar uma paisagem nova, algo que seja mais parecido com o mundo idealizado pelos discentes. Foi indicado que poderiam ser utilizados diversos materiais de acordo com a disponibilidade, como por exemplo trabalhos de recorte e colagem, desenhos, utilização de grãos, texturas, tintas, entre outros.

Figura 1: Print da oficina geopedagógica com abertura das câmeras pelas janelas dos estudantes



Fonte: Acervo do CRIAS (2020)

O segundo *podcast* é baseado no livro chamado “Abrapacabra”, do autor e ilustrador Fernando Vilela. Trata-se da história de uma cabra que encontra a lâmpada mágica capaz de proporcioná-la viagens para diversos lugares diferentes, estando assim em contato com novas paisagens, pessoas e culturas, vivenciando internamente e podendo avaliar e descrever essa paisagem, assim como COLLOT (1990) afirma quando diz:

A paisagem é definida a partir do ponto de vista de onde ela é observada: isto supõe, como sua própria condição de existência, a atividade constituinte de um sujeito. (...) A paisagem não é objeto autônomo em si face do qual o sujeito poderia se situar em uma relação de exterioridade; ela se revela numa experiência em que o sujeito e objeto são inseparáveis, não somente porque o objeto espacial é constituído pelo sujeito, mas também porque o sujeito, por sua vez, aí se acha envolvido pelo espaço. (COLLOT, 1990, p. 22)

Assim, a personagem do livro possui a capacidade de compreender as características de diferentes paisagens e lugares geográficos, nas quais ela tem a oportunidade de estar inserida, não

somente como um personagem “inerte, sem sentimentos e sensações” (KIYOTANI, 2014, p. 36).

Dentre as atividades, o planejamento propõe que o aluno pense em algum lugar, para uma possível viagem imaginária. Mas, para que essa viagem fosse possível, os estudantes, com o auxílio do professor, precisam fazer uma pesquisa prévia de todas as características possíveis, como costumes, cultura, pratos típicos e outros. Assim, podem localizar essa paisagem, conhecer todas as suas características e até mesmo compará-las com as paisagens presentes em seu cotidiano, assim como a personagem do livro. Além disso, pode-se considerar a interdisciplinaridade, visto que outros assuntos dentro e fora da geografia podem ser desenvolvidos.

O terceiro podcast foi desenvolvido a partir do poema “Paraíso” do autor José Paulo Paes. O poema pode ser entendido como uma breve paródia da música infantil extremamente popular, “Se essa rua fosse minha”, e tendo a realidade atual como principal influência na construção final do texto. O material desenvolvido pela integrante Flávia Cabral, foi composto de atividades lúdicas que possibilitam a identificação, representação e observação das paisagens geográficas compreendidas no texto e vividas na realidade do aluno. Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas, foi proposta uma possível caracterização do que o aluno compreende como “paisagem”, representação espacial criativa, e a partir desse momento, uma reconstrução do que é imaginado, para o que é real. Sendo a desconstrução da ideia de paisagens naturais e intocadas, para a elucidação das que estão no real e presentes no cotidiano de cada aluno, o principal ponto levado em consideração.

Considerações finais

Este capítulo ocupou-se por trazer uma base teórica para refletir fundamentações sobre o conceito de paisagem, da ciência geográfica à geografia escolar, com a finalidade de despertar o

olhar geográfico do educando a partir do seu espaço cotidiano e provocando relações em escalas diversas, utilizando como recurso didático as histórias infantis narradas com o uso de *podcasts*. Partindo desse estudo evidenciando a necessidade de um ensino de geografia comprometido com a formação docente, com a aprendizagem dos estudantes, compreendemos que é possível a construção de diversos conceitos geográficos nos anos iniciais, a partir desses materiais, capazes de contribuir com a formação do aluno como integrante de sua própria realidade.

Esse conjunto de *podcasts*, cujas histórias tratavam das possibilidades de formulação do conceito de paisagem na formação de professores, inspirando ao trabalho com as crianças, aponta para um fundamento da educação geográfica: a construção da ideia de cidadania. Cavalcanti, na obra “O ensino de geografia na escola” (2012) afirma que o ambiente escolar é um lugar de encontros culturais, onde cada estudante tem consigo a bagagem que adquiriu em seus espaços de vivência. Alerta também a importância de abordar um ensino crítico, criativo e questionador, com a finalidade de formar cidadãos que exerçam seu papel de moldar a sociedade.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

Tal afirmação dialoga com formulações freireanas em direção a função social emancipadora da educação a partir do processo de conscientização, que podem ser evidenciadas na formulação de que “ ao se aprofundarem no conhecimento da realidade, realidade vivida, real e concretamente pelos sujeitos, os educandos têm as possibilidades de emergir no conhecimento de sua própria condição, de sua própria vida. (TOZONI-REIS, 2006, p. 102)

Também colocando em evidência a importância da geografia na formação do cidadão, Damiani (1999) nos mostra que “é possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos” (DAMIANI, 1999, p. 58). Cavalcanti (2012) é incisiva quanto a formação política dos mesmos, e nos deixa de reflexão este trecho:

Formar cidadãos é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade. (CAVALCANTI, 2012, p.46)

Sabendo-se inacabados (como Freire invoca e a epígrafe deste texto reafirma) vamos construindo coletivamente, com professores e estudantes, da graduação em Geografia e Pedagogia, da educação básica, esse horizonte de uma educação crítica e emancipadora no processo de também sabermos-nos produtores de espaços, inventores de múltiplas possibilidades de reinventar paisagens e lugares para as nossas e os nossos.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CASTRO, Demian Garcia. **Significados do conceito de paisagem: um debate através da epistemologia da Geografia**. 2004. Resumo. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- COLLOT, Michel. **Pontos de vista sobre as percepções da paisagem**. Boletim da Geografia Teorética, vol.20 (39); p: 21-32. Rio Claro: Unesp, 1990.

CORRÊA, Roberto Lobato & ROZENDAHL, Zeny. Apresentando leituras sobre paisagem, tempo e cultura. In: CORRÊA, Roberto Lobato & ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. 123 p.7-11.

DAMIANI, Amelia Luisa. **A geografia e a construção da cidadania**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JUNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Companhia das letrinhas, 2019.

KIYOTANI, I. **O conceito de paisagem no tempo**. Geosul, Florianópolis, v. 29, n. 57, p27-42, jan./jun. 2014

MACHADO, Lucy. **Percepção da paisagem, conceituação, observação, descrição, vivência** - volume 9 - D22 - Unesp/UNIVESP - 1a edição. 2012.

MASSEY, D. **A mente geográfica**. Geographia, Niterói, v. 19, n. 40, p.36-40, maio 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2019.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. Editora Ática, 2008.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

TAVARES, Alkeíres de Freitas; OLIVEIRA, Nadja Erika & ALMEIDA, Daniel Vater. **O ensino de geografia no e o conceito de paisagem no processo de alfabetização de alunos/as da EJA**. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Educar em Revista [online], n. 27, p.93-110, 2006.

VILELA, F. **Abrapracabra!**. São Paulo. Ed. Brinque-book, 2012. São Paulo: Contexto, 2006.

O que eu como vem de onde? Pensar com as crianças sobre segurança alimentar e nutricional

Tadeu Lima de Souza

O primeiro livro que li por conta própria foi “Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agrária”, história infantil criada pelo Chico Alencar e com ilustrações de Fabi. O livro foi um presente que ganhei junto de um coelho de verdade que foi por alguns dias meu animal de estimação, era uma espécie de



“combo de incentivo à leitura”. Nem me lembro do nome do bichano, pois logo nos dias seguintes o coelho roeu o cercadinho onde vivia e fugiu pelo bucólico bairro de Jardim Primavera, Duque de Caxias/RJ, na virada dos anos 1990. Nunca mais foi visto.

Mesmo sem o coelho de estimação, havia ainda para mim a companhia de Pascoalzinho e todos os outros coelho-personagens da história infantil. E eu realmente mergulhei naquelas palavras e ilustrações de cores vivas da primeira edição do livro. A narrativa começa com Pascoal indo em busca do significado de seu nome e

me lembro de que foi nessa época que descobri que meu nome tem origem bíblica e significa algo como “perto do coração”, “amável”, “generoso”. Eu tinha 8 anos e me lembro de ter gostado dessa descoberta. Tinha também que desde criança eu gosto de desenhar e pintar, então na época reproduzi todas as ilustrações do livro num caderno de desenhos e até adaptei criando cenas do Pascoalzinho conhecendo o meu coelho fujão, que provavelmente ainda tinha nome.

Lançada originalmente em 1987, a história de Chico Alencar nos apresenta o jovem coelho Pascoal que vive com sua família em Nova Aurora, um vilarejo localizado na Esplanada dos Mistérios. Lá, há gerações, também vivem e trabalham dezenas de outras famílias de coelhos. Um dia, a chegada do representante de uma grande companhia que se dizia dona das terras de Nova Aurora movimentou o lugarejo. Expulsos de seu lugar, Pascoal e seus pais acabam indo viver na cidade, numa favela chamada Fim do Dia.

Qualquer semelhança com a realidade não deve ser mera coincidência pois, curiosamente, foi também em 1987 que a Assembleia Nacional Constituinte debatia a respeito, entre outros temas, da questão agrária e da necessidade de o Estado brasileiro promover uma reforma e rediscutir a estrutura fundiária do país. No ano seguinte foi promulgada a atual Constituição Brasileira onde há um capítulo inteiro dedicado a orientar as políticas agrícolas (da produção) e fundiárias (da posse da terra) e da reforma agrária, indicando as condições para desapropriação de terras que não estejam cumprindo sua função social. Mais de 30 anos depois de promulgada a Constituição de 1988 (e também do lançamento do livro infantil) o tema da posse e do uso da terra no Brasil permanece ainda tão atual.

O *podcast* e proposta de atividade

Em setembro de 2020, em meio ao isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, gravamos o desfecho da história de Pascoalzinho num dos episódios da série de *podcast* “Geografias

Literárias”, um exercício criativo realizado no âmbito do CRIAS²⁰ Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense, que explorou possibilidades de diálogo entre literatura infantil, temas da geografia e as ferramentas digitais disponíveis na atualidade. O final da história de “Pascoalzinho pé-no-chão” começa com as personagens já vivendo na cidade, Pascoal e seu amigo Chinchila curiosos sobre a origem das coisas do dia-a-dia vão descobrir com os colegas da escola que vem do campo e do trabalho na terra praticamente todas as coisas que estão no nosso cotidiano. A aventura do livro termina com a viagem de férias dos jovens coelhos à Nova Aurora, para visitar o avô de Pascoal, Vô Leporino, um dos poucos que não aceitou partir para viver na cidade.

Além do episódio para a série de *podcast*, preparamos também uma proposta de atividade para professores. Ambos, *podcast* e a atividade proposta, podem ser encontrados no site do CRIAS na *Internet*²¹. A atividade foi pensada para estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental promovendo um debate para aproximar os estudantes da temática da produção de alimentos, provocando jovens estudantes, assim como aconteceu ao coelho Pascoal e seus colegas da escola, a pensar sobre os alimentos que consomem, partindo das embalagens dos produtos que os estudantes irão selecionar.

Atualmente, especialmente nas cidades, muitas crianças não conhecem as frutas e verduras mais populares ou mesmo a origem e natureza de leite, ovos e outros alimentos do nosso cotidiano. Essas crianças (e suas famílias) estão inseridas na lógica da alimentação industrializada, processada e de preparo rápido, um modelo que está voltado ao lucro, onde a natureza “está interiorizada na circulação e na acumulação do capital” (HARVEY, 2016, p. 230). Faz-se necessário compreender melhor como é

²⁰ Grupo de extensão em Geografia das Infâncias da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF, campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro situado em Duque de Caxias/RJ.

²¹ www.ateliegeoinfancias.wordpress.com/podcast

implementada na sociedade (e reforçada no ambiente escolar) uma lógica alimentar que despreza a relação de dependência que existe entre o homem e o planeta Terra.

Mobilizar os estudantes em torno da curiosidade sobre a origem e a composição dos alimentos poderá apoiar a construção de conhecimentos a respeito do tema da segurança alimentar e nutricional, da diferenciação e integração entre campo e cidade e até a própria habilidade de leitura e interpretação de textos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que atualmente aponta o conjunto de aprendizagens essenciais que devem nortear os currículos e práticas escolares, nos coloca diferentes habilidades e competências desejadas que poderão ser alcançadas a partir da provocação em torno da origem e composição dos alimentos do nosso cotidiano. Veja alguns exemplos na tabela a seguir

Código	Habilidades BNCC
EF03GE05	Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
EF03GE01	Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
EF03GE02	Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.
EF03GE03	Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
EF04GE08	Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir da BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

Em nossa atividade, a leitura das embalagens nos servirá de fonte de dados e revelará alguns aspectos do produto, como por exemplo: Em que cidade o alimento foi produzido? Qual a data de validade do produto? Possui transgênico na sua composição? Há outros elementos que podemos observar na embalagem? O

produto tem ingredientes “desconhecidos”? Ou outros tantos questionamentos que possam ser levantados.

Existe um verso do cancionero dos movimentos sociais do campo que diz assim: “se o campo não planta, a cidade não janta”, logo, a cidade deve estar atenta e solidária às lutas e reivindicações das trabalhadoras e trabalhadores do campo como garantia de sua própria segurança alimentar. Pois em momentos de crise, os grandes produtores não hesitam em exportar seus produtos deixando o mercado interno desabastecido para atender a demanda internacional, vimos isso recentemente, em meio à pandemia.

No contexto atual da globalização e a divisão internacional do trabalho, com os complexos agroindustriais bem estruturados e uma cultura alimentar das cidades apoiada em produtos industrializados, processados e de preparo rápido, torna-se cada vez mais importante despertar a curiosidade das crianças sobre a origem daquilo que consumimos e debater também a respeito dos impactos ambientais e sociais da produção de alimentos em nossa sociedade.

A história de Pascoalzinho nos aproximou do tema da reforma agrária e da segurança alimentar; do trabalho no campo; da produção de alimentos; da resistência e da luta por justiça e direito (na cidade e no campo). Importante dizer tudo isso para reforçar a ideia de que o livro e a história de Pascoalzinho realmente me marcaram a infância, e, portanto, a vida. Consigo encontrar nessas memórias o fio que vai (inconscientemente?) se desenrolando até que na vida adulta eu faça escolhas alimentares que levam em consideração, na medida do possível, outros aspectos que não apenas a disponibilidade dos produtos nas prateleiras do supermercado, buscando consumir produtos da agricultura familiar e do pequeno produtor. Que é o mesmo novelo do fio que se desenrola até me levar a pesquisar, buscar conhecer mais, experimentar e divulgar a prática agroecológica e da agricultura popular.

Alguns pontos de um debate amplo e relevante

A habilidade em produzir alimentos está na raiz das civilizações. O fato de nossos antepassados terem domesticado espécies e aprendido a cultivar os permitiu estabelecer morada num território e se reproduzir com menos surpresas. A “revolução neolítica”, como é chamado pela história o período onde desenvolvemos a agricultura, ocorreu a partir de 12.500 anos atrás. Em território brasileiro, há um certo consenso entre os pesquisadores de que a experiência agrícola existe, pelo menos, desde 4 mil anos atrás entre os povos da Amazônia.

O professor e engenheiro agrônomo Manoel Baltasar Baptista da Costa (2017) nos conta que ao longo da história humana podemos destacar muitas relações positivas na equação entre a produção de alimentos e o ambiente. Exemplos bem-sucedidos de sistema de irrigação, manejo do solo e da flora foram produzidos por civilizações ao redor do planeta em diferentes períodos da história, mas segundo o autor, todos tratam-se de exceções uma vez que:

Predominam casos de insucesso sempre que se promoveu uma exploração predatória dos recursos naturais, uma inadequada gestão do solo, água, flora e fauna, a adoção de técnicas e métodos incompatíveis com cada realidade específica. (...) A história humana está repleta de exemplos de insucesso de civilizações que tiveram que migrar ou se extinguiram devido a alterações macroclimáticas, ou à degradação irreversível dos recursos naturais submetidos a um manejo inadequado, e/ou explorados além de sua capacidade de recomposição (resiliência). (COSTA, 2017, p. 18)

O uso intenso do solo e a degradação dos demais recursos dos territórios ocorreu (e acumulou-se) em diferentes momentos da história em áreas do Crescente Fértil do Oriente Médio; no curso do rio Amarelo, na China; na região central da Índia, no entorno do mar Mediterrâneo e até mesmo em áreas do deserto do Saara. De acordo com o professor Manoel da Costa (2017), a degradação irreversível de áreas submetidas a um inadequado manejo dos recursos naturais por civilizações da antiguidade nos apontam os

limites da atividade da agricultura, já que áreas que no passado estiveram cobertas por florestas hoje são ocupadas por desertos. (COSTA, 2017)

Ao trabalharmos o tema nas escolas é sempre bom lembrar que a história do Brasil está relacionada à história da exploração e produção de alimentos nesse território e também da concentração de terras nas mãos de poucos. E é justamente por isso que o debate da geografia agrária no ambiente escolar deveria também levar em conta o debate a respeito da reforma agrária e da concentração de terras no Brasil, bem como a ideia de segurança alimentar e nutricional e da superação da fome e desnutrição como marcas de uma sociedade desigual.

Muito do alimento que chega à mesa do brasileiro é produzido pela agricultura familiar, enquanto os grandes latifundiários estão ocupados principalmente da produção de *commodities*²² para exportação. Nos últimos séculos o capitalismo desenvolveu a chamada agricultura moderna, um modo de produção de alimentos que se ocupa do lucro (e não de saciar a fome) e que se apoia na promoção do uso dos agroquímicos e de máquinas e tecnologia na lavoura, enfatizando a alta produtividade de sistemas especializados e de monoculturas.

No fim do séc. XIX, os avanços no conhecimento científico, em especial nos campos da química e da biologia, permitiram entender melhor o metabolismo das plantas e pensar maneiras de oferecer os nutrientes necessários para seu rápido desenvolvimento. Tal modelo produtivo, que surgiu nos países ricos de clima temperado, se expandiu pelo mundo a partir da segunda metade do século XX, no período pós 2ª Guerra Mundial, com o incentivo de organismos e bancos internacionais, dos centros de pesquisa e estudos e dos próprios governos locais. Todo esse período de mudanças que ocorrem no âmbito da produção de alimentos ficou também conhecido como a Revolução Verde, uma tentativa de resposta do

²² Matéria prima de base cujo preço é determinado globalmente de acordo com a oferta e demanda internacional. Soja, milho, trigo e outros.

capital ao problema de abastecimento de alimentos e da fome no mundo (problema, por sinal, ainda sem solução), numa oposição à Revolução Vermelha Comunista. (COSTA, 2017; GONÇALVES, 2004)

A agricultura moderna é também chamada de agricultura convencional. Curioso, não? Esse é um bom exemplo de como as palavras são usadas para moldar nossas percepções: Quando chamamos algo de convencional estamos querendo dizer que algo é resultado de um acordo ou de um consenso, fazer do jeito convencional é fazer do jeito que todo mundo faz. Quando nos dizem que a agricultura moderna implementada pela revolução verde é uma agricultura convencional querem nos fazer crer que o jeito “certo” de fazer é esse: o que faz uso de agrotóxicos e sementes modificadas, que explora e expropria trabalhadores e populações tradicionais, que concentra terras e que se expande sobre diferentes biomas, pressionando e reduzindo a biodiversidade.

Na história de Pascoalzinho Pé no Chão, o representante de uma grande empresa chega à Esplanada dos Mistérios se dizendo dono da terra. A expulsão das famílias que vivem há gerações no território pressionando-as a viver na cidade não é apenas elemento do arco dramático da história infantil: é também realidade do campo. Segundo dados da Organização das Nações Unidas - ONU, de 2019, 54% da população mundial vivem nas cidades. O que justifica a crescente demanda por alimentos. Até 2050, ainda de acordo com dados da ONU, 70% da população mundial vai estar vivendo em áreas urbanas. Se somos cada vez mais pessoas vivendo nas cidades, não deveríamos estar nos inteirando mais sobre os modos de produção e distribuição de alimentos, bem como sobre os impactos dessa produção no ambiente?

Parece ser uma grande vantagem dos dias atuais quando nos deparamos com uma enorme variedade de produtos nas prateleiras dos supermercados. Mas apesar da aparente diversidade de marcas que encontramos atualmente nas prateleiras do supermercado, há muito o que refletir por trás das embalagens quando são apenas dez grandes corporações que controlam a produção e distribuição de grande parte dos produtos alimentícios

(industrializados e processados) disponíveis nas redes de supermercados ao redor do mundo. E é preciso considerar também que grande parte desses alimentos de preparo rápido e de fácil acesso são ricos em gorduras, açúcares e/ou sal, além de pouco nutritivos. Desnutrição e obesidade têm sido apontadas como duas faces de um mesmo modelo alimentar implementado, as duas faces da mesma moeda.

Há dois conceitos para nos ajudar a pensar a respeito da distribuição de alimentos: os desertos e os pântanos alimentares. Os desertos alimentares são lugares onde o acesso a alimentos frescos ou minimamente processados é difícil, fazendo que as pessoas precisem se deslocar para ter acesso a uma maior variedade de alimentos ou acabem optando pelo consumo dos alimentos menos saudáveis. Os desertos alimentares estão nas periferias das cidades. Já os pântanos alimentares são localidades onde há grande oferta de alimentos processados e ultraprocessados, mega calóricos e “ricos” em açúcar, gordura e sal pela concentração de certos tipos de estabelecimentos. Nessa lógica, por exemplo, a praça de alimentação de um shopping é um pântano alimentar.

Um outro ponto que cabe destacar diz respeito a presença de transgênicos em um expressivo volume de produtos que estão nas prateleiras dos supermercados. Os transgênicos são produtos originados a partir de sementes geneticamente modificadas a partir de avanços tecnológicos bastante recentes, que permitiram a criação de sementes adaptadas ao padrão da monocultura, sendo mais resistentes a determinadas pragas ou mesmo com seu ciclo de vida acelerado. Há ainda muita incerteza se transgênicos fazem mal a saúde ou podem estar associados aos casos de câncer e outras doenças ou ainda se são realmente vantajosos economicamente para os agricultores uma vez que há elevados custos que precisam ser incorporados, inclusive os custos dos impactos ambientais e na saúde de trabalhadores expostos aos agroquímicos e defensivos que sempre estão presentes nesse tipo de cultivo (MELGAREJO, FERRAZ e FERNANDES, 2013).

Nas embalagens onde há presença de algum produto de origem transgênica há um símbolo que alerta o consumidor a respeito disso: um “T” inscrito dentro de um triângulo amarelo. Nas experiências onde realizamos a dinâmica proposta com estudantes esse fato sempre gera muito debate entre os participantes. A atividade agrícola tem produzido impactos no ambiente desde sempre, porém estes impactos sofreram um considerável incremento desde a implantação do padrão agroindustrial do modo produtivo incentivado pela Revolução Verde. Mas há um caminho alternativo àquele proposto pela agricultura moderna: a alternativa é a agroecologia.

As práticas do modo de produção agroecológico nos mostram que é possível aliar a alta produtividade de alimentos e a preocupação em promover um modelo de produção mais sustentável. A agroecologia produz em colaboração com a dinâmica própria da natureza e não com a intenção de controlá-la e dominá-la, é um sistema que não promove o desgaste dos solos, ao contrário, busca amenizar ao máximo os impactos ambientais e sociais de sua atividade produtiva.

Palavras de despedida

A história de Pascoalzinho, partindo das indagações e das experiências vividas pelo jovem coelho, nos provoca a pensar nas relações que construímos com nossos lugares e com aqueles com quem partilhamos nossas experiências. A história nos confronta também com a percepção de que nossas vivências são atravessadas pelos poderosos e o grande capital, nos impondo mudanças. Expulsos de suas terras, Pascoal e sua família foram viver na cidade, mas a certeza da importância do campo os acompanhou.

Desse modo, ao estimular a leitura das embalagens em busca das informações sobre o alimento e seu local de produção, mobilizamos a curiosidade dos estudantes que vivem nas cidades sobre a produção dos alimentos que consomem, vislumbrando horizontes para formulação de hábitos alimentares mais saudáveis

e a preocupação com minimizar os impactos negativos das cadeias produtivas dos alimentos.

Atentos aos debates atuais sobre os modos de produção e distribuição de alimentos propomos que a escola, para nós particularmente a escola da cidade, não pode permanecer distante dos debates e lutas dos trabalhadores do campo e alheia ao modo como o alimento que consumimos é produzido e também distribuído (ou seria melhor dizer “concentrado”?). A atividade proposta e a história selecionada para compor a série Geografias Literárias, promovida pelo CRIAS, busca contribuir no debate atual da produção e consumo de alimento, possibilitando aos estudantes diferenciar os produtos oriundos da agroindústria e aqueles produzidos pelas famílias agricultoras, apropriando-se das informações contidas nas embalagens, refletindo a partir delas e da comparação entre os diferentes produtos.

Referências

ALENCAR, Chico. **Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agrária**. São Paulo : Editora Moderna, 1987.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação.

BRASIL, **Constituição (1988)**. Brasília : Senado Nacional, Subsecretaria de edições técnicas, 2010.

COSTA, Manoel Baltasar Baptista da. **Agroecologia no Brasil - História, princípios e práticas**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais**. Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis. v.1 n.1. Florianópolis, 2004 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/604> Acesso em 30/10/2021

HARVEY, David. **Contradição 16 - A relação do capital com a natureza**. In: 17 contradições e o fim do capitalismo. Boitempo, São Paulo 1ª edição, 2016. pp 229 - 243

NORDER, Luiz Antonio et al. **Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias**. Ambiente e Sociedade. In: Ambiente e Sociedade. v. XIX n 3, jul-set 2016. pp 1-20.

ONU. **ONU prevê que cidades abriguem 70% da população mundial até 2050**. ONU News - Perspectiva global reportagens humanas. <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660701>. Acesso em 12/10/2021

VARGAS, Maria Cristina; SILVA, Nívea Regina da (org). **De onde vem nossa comida**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

MELGAREJO, Leonardo; FERRAZ, José Maria e FERNANDES Gabriel B. **Transgênicos no Brasil: a manipulação não é só genética**. Agriculturas, v. 10 - n. 1, março de 2013 pp. 14 - 21. AS-PTA. <http://aspta.org.br/files/2013/06/artigo-2.pdf> Acesso em 30/10/2021

Oficinas geopedagógicas: o dominó geográfico da Baixada Fluminense como meio para abordar os conceitos de espaço e lugar na formação de professores de anos iniciais

Alessandra Gonçalves de Castro
Carolina Magalhães Moreira
Liliane Araujo de Freitas

Introdução

A educação é um campo da ciência que está sujeito a constantes transformações seja pelos sujeitos que estão inseridos nele (alunos e professores) seja pelas políticas públicas. Por esta razão, precisa estar sempre sendo refletido e estudado, para que sejam pensadas práticas pedagógicas significativas e que realmente proporcionem processos de ensino e de aprendizagem. Todas as mudanças pelas quais a educação passa, atingem diretamente a geografia, já que é um componente curricular da Educação Básica desde os anos iniciais, sendo assim, ao estudarmos este nível de ensino, precisamos levar em conta a formação de professores e o planejamento integrado de atividades para a construção de uma educação emancipadora, comprometida com a transformação da sociedade.

No decorrer de nossas pesquisas, pudemos notar que, devido a inúmeros fatores, a maioria dos docentes de anos iniciais da educação básica, ao relacionar-se com a Geografia, sentia-se mais confortável em pautar suas aulas em abordagens conteudistas, apoiadas nos livros didáticos, bem distintos de um perfil que transita pelos saberes, que recria e busca metodologias baseadas na socialização de experiências. Inferimos que tal fato pode estar relacionado à formação, já que tiveram tempos curriculares exíguos de dedicação aos estudos em geografia. E o incômodo que se

apresenta é que esta disciplina se desdobra em uma gama de “conteúdos escolares”, cujos objetivos são primordiais para o desenvolvimento de habilidades e competências de raciocínio espacial pelos discentes ao longo do processo de escolarização.

Diante desta problemática, defendemos uma mudança estrutural e curricular a longo prazo dentro dos cursos de formação de professores, que seja influenciada diretamente por uma formação de competências didático-pedagógicas, que contribuam para envolver os alunos na sua aprendizagem, já que:

Nos cursos destinados à formação desses professores (magistério e pedagogia) não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções frente a disciplina: “o que” e “como” ensinar geografia. [...]. Esse é também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática (BRAGA, 2007, p. 140).

No entanto, também podemos perceber que há outras formas de contribuir nessa questão, como a partir da dimensão extensionista na Universidade, apostando na potência da troca de experiências entre Geografia e Pedagogia, através de discussões teóricas e possibilidades de práticas “alternativas” do ensino de Geografia dos anos iniciais. O planejamento de atividades pedagógicas e metodologias dinâmicas voltadas para a sala de aula, que buscam considerar as práticas espaciais locais, possibilita aos alunos a compreensão dos conceitos e incentiva os professores a buscar constantemente atualização para aprimorar o ensino.

Tais ações se conectam a uma visão ainda mais ampla do que é o processo educativo (e o lugar social do professor) entendido como uma dimensão do nosso próprio processo de humanização e, comprometido com a emancipação humana. Segundo Sousa Neto (2015)

Isso significa dizer que os educadores têm um papel formador direto que se dá dentro e fora da sala de aula, na escola e na rua, no pátio e nas praças. Um papel que é de formação para aquilo que se aprende no âmbito dos diversos saberes, sejam eles disciplinares ou não, e da educação para a

política como espaço de disputa de projetos de mundo. (SOUSA NETO, 2005, p. 256-257).

Desta forma, o referido capítulo tem por objetivo apresentar reflexões sobre a relação Geografia e Pedagogia, desde o ensino de Geografia nos anos iniciais e a partir de oficina e práticas pedagógicas realizadas com a turma da disciplina Tendências Atuais do Ensino de Geografia (TAE/Geografia), da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), no contexto do projeto extensionistas CRIAS.

Como objetivo específico pretendemos demonstrar que a aplicação de oficinas pode facilitar a compreensão dos conceitos de espaço e de lugar, assumindo uma defesa de que, no processo de ensino-aprendizagem, deve-se contemplar conceitos-chave da Geografia e as representações que os próprios alunos trazem e constroem cotidianamente.

Na relação geografia e pedagogia: sentidos de realidade e totalidade, e a alfabetização espacial em questão

Observando o quadro da educação brasileira nos anos iniciais, em perspectiva geral, percebemos o quão débil é o ensino dos núcleos de ensino que dizem respeito às humanidades, artes, filosofia, história etc, postos em segundo plano juntamente com a geografia. Os anos iniciais normalmente são dedicados intensamente à construção dos saberes relativos a operações matemáticas fundamentais e a alfabetização dos estudantes. Esses objetivos não estão incorretos, pois são fundamentos sob os quais os outros saberes também se apoiam, contudo, são isolados equivocadamente, na medida em que as necessidades do ensino contemporâneo demandam conhecimentos cada vez mais amplos em relação à política, economia, ciência, filosofia e etc.

Quanto a geografia em particular Straforini (2002) aponta:

Para que o ensino de Geografia venha tornar-se uma realidade nas primeiras séries, faz-se necessário que as discussões teóricas, metodológicas e

epistemológicas não se restrinjam apenas aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5ª e 6ª; 7ª e 8ª séries) e Ensino Médio, muito menos sejam impostas de cima para baixo, ou seja, sem discussão e envolvimento dos professores e especialistas da área. (STRAFORINI, 2002, p.96)

O autor defende a construção de uma base teórica que ofereça aos responsáveis pelo ensino de geografia dos anos iniciais, normalmente professoras/es pedagogas/os, não especializados em geografia, repertório acadêmico que oriente sua prática acerca do ensino. Para tanto, atém-se a construção da noção de “totalidade” no ensino geográfico desde os anos iniciais, partindo da premissa de que o ensino de geografia deve atender ao mesmo eixo epistemológico em todo ele (em todos os níveis), e entendendo totalidade como sinônimo de espaço geográfico.

Ainda segundo Straforini (2001) “por mais intencionada que seja a prática pedagógica do professor, se ela não estiver alicerçada no conceito atual de lugar e espaços da globalização, continuará ensinando um mundo distante da realidade vivenciada pelos alunos” (STRAFORINI, 2001, p. 57). Assim sendo, a totalidade, o conjunto das organizações espaciais, somada à “vida” que os “anima” expressão de Santos, e que se refere à ação humana, produz o espaço geográfico objeto de investigação da Geografia e também do ensino desta ciência.

O papel do professor tem a dimensão intelectual de oferecer um ensino crítico com contribuições da história que influenciam o futuro, afastado da repetição e fragmentação que podem servir de instrumento utilitarista e alienado (SANTOS,1998). Por isso, a sua formação deve estar alinhada com um ensinar e aprender emancipador e participativo, no entanto, muitos professores se formam e conseqüentemente lecionam condicionados numa metodologia tradicional, fragmentada e reprodutiva de conteúdos pré-estabelecidos.

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler

o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005, p. 231).

Os estudiosos da área argumentam que o melhor caminho para a construção do ensino geográfico dá-se pela ideia de espaço vivido. E em geografia o espaço vivido pode ser entendido como lugar (SANTOS, 1988), ou ainda como “realidade’.

A realidade assume nas primeiras séries do ensino fundamental o centro de todo o processo desencadeador. É na realidade que se encontra a concretude do mundo. O enfoque dado à realidade será libertador desde que não se proponha a uma descrição linear e superficial dos seus acontecimentos e objetos, mas, ao contrário, buscar o entendimento, entrar na sua essência e agir sobre ela, num processo contínuo de transformação. (STRAFORINI, 2002, p. 98)

Callai (2005) contribui acerca dos princípios concernentes a construção das noções de geograficidade nos anos iniciais, tendo como proposta metodológica e objetivo central a leitura do espaço vivido.

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. Neste sentido fala sobre o espaço vivido, como categoria geográfica (lugar), que é vivido no cotidiano e “grafado” pelos sujeitos que nele vivem, e segue: “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.” (CALLAI, 2005 p. 228).

Aqui faz contraposição a uma alfabetização cartográfica simplista, que ensinaria a “ler mapas”. Propõe a autora, que a partir da leitura do espaço vivido, um espaço de valor pessoal aos que nele vivem, se faça o exercício da leitura espacial, e que o refino desta prática constituiria uma “alfabetização espacial”, capacidade que ensaja a apreensão das problemáticas sociais, políticas e econômicas do espaço circundante.

Essa alfabetização consistiria, metodologicamente, em um primeiro momento, no âmbito do lugar, na apreensão de sua

organização, devido a facilitação dada pela familiaridade dos estudantes com seu espaço vivido, e posteriormente ampliando-se num esforço de apreensão da totalidade espacial constituinte do espaço habitado.

Ao valorizarmos o espaço vivido pela criança, através do ensino de Geografia e em articulação com as demais ciências, favorecemos a compreensão da sua realidade e de sua possível transformação. Pensando nisso, este é o desafio que temos, o de construir com as crianças conceitos fundamentais na sua aprendizagem, estabelecendo a relação individual (do cotidiano e do espaço) da criança com o mundo a sua volta que é o fundamental nos primeiros anos de vida escolar.

Neste sentido, Callai (2005) ressalta que:

Por meio da Geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços. (CALLAI, 2005, p. 45)

Cabe então ao professor o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem fazendo a intervenção necessária no sentido de constituir uma conexão entre o que o aluno aprendeu no seu dia a dia e o que será apresentado para aprender, a fim de que essa sua nova aprendizagem seja capaz de enriquecer, cognitivamente, o seu nível de percepção.

Portanto, devemos ressaltar a importância da qualificação e da formação continuada desses professores nos cursos de Pedagogia, e a colaboração do curso de geografia, de modo que possam realizar práticas docentes que possibilitem a Alfabetização Espacial e a construção da cidadania dessas/ com essas crianças, ancoradas no trabalho com as noções de espaço e lugar.

Breves notas sobre os conceitos de espaço e lugar no ensino de geografia para os anos iniciais

Dentro das correntes do pensamento geográfico, o conceito de espaço foi se consolidando e passando por diversas modificações ao longo do tempo, conforme assevera Corrêa:

Consideraremos, inicialmente, como o espaço foi concebido na Geografia tradicional, seguindo-se após a sua concepção na geografia que emergiu da denominada revolução teórico-quantitativa. Em consequência considerar-se-á o conceito de espaço no âmbito da Geografia fundada no materialismo histórico e dialético e finalmente, como os geógrafos humanistas e culturais, abordaram o espaço. (CORRÊA, 2000, p. 17).

Diante disto, o espaço deve ser entendido como espaço social, vivido, e com estreita correlação com a prática social e não deve ser visto como espaço absoluto, vazio e puro, caracterizado por excelência pelos números e proporções, ou como uma mera superfície onde acontecem tais práticas. O ser e o espaço não se separam.

Ao centralizarmos nossa atenção às crianças, nas séries iniciais, quase tudo é brincadeira, por isso, não faz sentido separar momentos de brincar dos de aprender. Essa simultaneidade pede que espacialidades das escolas sejam planejadas de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo. É nesse momento que a visão de espaço voltado para as práticas sociais vividas dialoga com o conceito de lugar, visto que o mesmo carrega distintas definições, como podemos observar:

O lugar é todo espaço onde há relações de vivências, troca de sentimentos, pode ser uma rua, um bairro, um lugar pequeno, em que pode acontecer diversos contatos dos seres, tendo em vista que é no espaço que o homem pode sentir-se ativo e estabelecer vínculos, fazendo-se parte considerável de um todo, que é o globo. (CARLOS, 2007, p.3).

Ao tratarmos da Geografia nos anos iniciais nos interessa fortemente as relações entre infância e lugar. Em alguns lugares das

idades, a criança cresce andando por ruas, subindo ladeiras, contemplando prédios ou passando por portas e igrejas, assim o espaço das cidades é um espaço humano:

À medida em que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc., verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada (SANTOS, 1997, p.62).

Por isso ignorar ou minimizar a importância das Ciências Humanas, traduzidas pelas disciplinas de História e Geografia, faz com que as crianças não explorem todas as possibilidades de interpretar o mundo e se inserir nele de maneira consciente e atuante. O trabalho com as duas áreas desenvolve competências importantes, que vão muito além da capacidade de decorar datas ou nomes de capitais, rios ou heróis, como permanece no imaginário e em inúmeras práticas.

Assim, a importância da construção das ideias de espaço e lugar nos anos iniciais permite promover relações entre as geografias cotidianas com a que se pretende desenvolver na escola, uma vez que as crianças as vivenciam em diversas dimensões. A fim de contribuir em tal temática, construímos oficinas que denominamos Geopedagógicas, realizando como uma aposta nas potencialidades da relação entre essas áreas para o ensino de geografia nos anos iniciais.

Oficinas Geopedagógicas

O coletivo CRIAS (Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense) norteia-se por palavras-chave como infâncias, narrativas e experiências para compor seu arcabouço teórico de estudo do ensino de geografia nos anos iniciais. Tal questão, em nosso entender, perpassada por dimensões múltiplas e singulares no trato com os sujeitos infantis, possibilitados pelo estudo e

trabalho de ensino da geografia para crianças. Assim sendo, o estudo se desdobra em propostas de metodologias e o compartilhamento destas, visto que somos um grupo de extensão, essa dimensão do que consideramos fundamental e compõe juntamente com demais atividades acadêmicas, nosso campo de ação na Universidade pública brasileira.

A partir das problemáticas expostas acima, o CRIAS vem realizando um conjunto de oficinas temáticas acerca de ensino de geografia para anos iniciais, com as turmas de Tendências Atuais do Ensino de Geografia (TAE-Geografia) na FEBF, abordando os conceitos de espaço e de lugar. O intuito é o de buscarmos práticas educativas provocando esse pensar geográfico, mediadas pelos conceitos estruturantes da ciência.

As noções cartográficas foram também trabalhadas ludicamente no conjunto de oficinas oferecidas, desde a montagem e discussão a partir de um “quebra-cabeça” da Baixada Fluminense a uma dinâmica de caça tesouro no pátio do Campus com uso de bússola. Tais ações sensibilizaram as professoras de anos iniciais em formação aos múltiplos sentidos da geografia escolar com crianças. Nesse artigo nos deteremos ao desenvolvimento da oficina “Dominó geográfico”.

Dominó Geográfico para uma educação patrimonial na Baixada Fluminense

Tendo em vista que o uso de jogos na sala de aula é de fato um mecanismo eficiente no processo de ensino e aprendizagem, pois a ludicidade facilita o processo de construção de conceitos e entendimento dos conteúdos, sobretudo, considerando contextos vivenciados no cotidiano dos estudantes, organizamos uma atividade denominada dominó geográfico.

O objetivo dessa oficina foi associar a imagem de patrimônios históricos da Baixada Fluminense (materiais ou imateriais), localizando-os no mapa. As localidades trabalhadas contemplavam, e também provocavam na medida do possível, o

“viés turístico”. Nosso intento era também destacar a riqueza e diversidade da área abordada, além de buscarmos nessa atividade locais que fossem de alguma maneira familiar para as alunas.

Abordar patrimônios históricos constitui-se um meio de fazer e ensinar geografia, pois proporciona o conhecimento dos diferentes elementos espaciais que incidem para a compreensão da história da Baixada Fluminense. Em vários momentos repercutiu nas narrativas das vivências das/os estudantes, com suas memórias e seus sentidos colocados em forma afetiva a diversos, agora, lugares, pela relação. Tais desdobramentos se dão já que o patrimônio articula a memória coletiva com a produção da vida social das pessoas, conectando-as, e provocando uma reafirmação do sentido de pertencimento a um lugar (NÓR, 2010).

A realização do dominó traz importantes intencionalidades a serem analisadas e discutidas. A primeira delas é o trabalho realizado com os conceitos geográficos, considerando também a importância de não isolar os diferentes conceitos, como nesse caso o de lugar, espaço e a paisagem, além do uso da cartografia para orientação, onde podemos perceber que muitas vezes os alunos não conseguem localizar o local no mapa, apesar de conhecerem o mesmo.

A segunda destaca-se por investir na interdisciplinaridade, algo que é fundamento especialmente importante nos anos iniciais, pois ao mesmo tempo em que trabalhamos os conceitos citados, trabalhamos também o patrimônio. Chegamos desse modo a concepção de Educação Patrimonial, definida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como

Os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócia histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2013, p.5).

Observamos também que, durante a oficina, o Dominó Geográfico possibilitou uma interação entre as alunas, para que elas se divertissem, trocassem impressões, histórias, agora

conectadas aos conteúdos, o que promoveu, a nosso ver, uma melhor compreensão dos conceitos geográficos.

Figura 1 – Oficina Dominó Geográfico



Fonte: Acervo blog do CRIAS.

Figura 2: Dominó geográfico na disciplina TAE - Geografia



Fonte: Acervo blog do CRIAS.

Para Tubino “a utilização do jogo na sala de aula potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com

motivação interna típica do lúdico” (TUBINO, 2010, p. 10). E, como resultados da atividade lúdica, verificamos que as mesmas foram envolvidas pelo brincar e pelas espacialidades que compartilhavam, motivando a se arriscarem em análises de imagens, associações aos contextos geográficos, apontamentos de problemáticas vivenciadas e formulação de hipóteses e soluções, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa.

Considerações finais

Nas reflexões e experiências expostas neste artigo, pudemos compreender a necessidade ampliar os momentos de apresentação, discussão teórica-metodológica e produções práticas no currículo do curso de formação de professores, levando em consideração a construção de habilidades e conceitos geográficos a serem desenvolvidos no decorrer dos anos iniciais, possibilitando aos professores a significação e apropriação de um pensar geográfico. Salientamos ainda, a necessidade ao incentivo da formação continuada, uma vez que se configura uma importante ferramenta para o enfrentamento dos problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Os estudos da Geografia nos anos iniciais nos mostram a produção do espaço na constituição da subjetividade humana, evidenciando sua necessária atenção na formação dos docentes para os alunos deste nível de ensino, a partir especialmente dos conceitos de lugar e espaço. Defendemos, em diálogo com os autores de referência, o quanto é potente para os próprios princípios de formulação do pensamento (descrição, memória, síntese...) o trabalho realizado a partir destas categorias, ratificando a complexidade do processo de formação humana - dos discentes e futuros docentes - a partir do contexto cultural das suas formações.

Compreendemos que a Geografia deve estar voltadas para a leitura do mundo, pois é uma ciência do presente, e deve proporcionar um olhar crítico para a sociedade em suas diversas temporalidades. Ao identificar, em nossos estágios e pesquisas, e

corroborar nos diálogos com estudantes do Curso de pedagogia na TAE-Geografia identificamos, em relação à prática docente nos anos iniciais, inseguranças e dificuldades em ministrar os conteúdos geográficos neste nível de ensino.

Diante disto procuramos, através das oficinas, mobilizar as alunas a realizarem a construção de um processo de ensino aprendizagem que provocasse e inspirasse possibilidades de levar estudantes a fazerem a leitura geográfica do mundo e do espaço vivido, em múltiplas escalas e em relação. Voltados a que aprendessem a olhar e reconhecer as formas, identificando o espaço, os lugares e os elementos que fazem parte de seu cotidiano, e que – no caso dessa oficina - pudessem caracterizá-lo como um patrimônio.

Concordando com Kaercher (2003) ao afirmar que a Geografia “contribui para a compreensão do conjunto de relações que se dá no espaço geográfico sendo capaz de fazer com que o aluno se perceba integrante e agente transformador do meio” (KAERCHER, 2003, p. 65), tais ações investiram nessas potências de percepção das futuras pedagogas.

Pedagogas compreendidas aqui também como professoras-pesquisadoras em formação, sendo colocadas como investigadoras na construção de aprendizagens significativas. Com suas experiências colocadas na centralidade e como fundamento nas práticas e oficinas desenvolvidas, inclusive para que consigam lançar esse olhar para as vivências de seus estudantes.

Referências

- BRAGA, M. **O Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. In: Terra Livre. Ano 23, v. 01, n.º. 28, 2007.
- CALLAI, H. **Aprendendo a ler o mundo**: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARLOS, A. **O lugar no/do mundo**. FFLCH, São Paulo, 2007

CORRÊA, R. **Geografia: conceitos e temas**. 2a ed. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação – Fascículo 1**. 2013. Disponível em <<http://goo.gl/kXNu3l>>. Acesso em: 06 de janeiro de 2022.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia é o nosso dia-a-dia**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2003.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. **O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar oficial do professor**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Cwf9njhMD9TfxmCvnZFhvNy/?lang=pt>. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

NÓR, S. **Paisagem e Lugar como referências culturais: Ribeirão da Ilha – Florianópolis**. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTOS, M. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Conferência de abertura do IX encontro Nacional de didática e prática de ensino, realizado em Águas Lindóia-SP, de 4 a 8 de maio de 1998 (mimeo).

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. Hucitec, São Paulo, 1988.

STRAFORINI, R. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado**. Terra Livre. Ano 18, vol. I, n. 18, 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP, 2001.

TUBINO, L. **O lúdico na sala de aula: Problematizações da prática docente na 4ªsérie do ensino fundamental**. Conclusão do Curso (Pedagogia-Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Alfabetização geográfica em defesa da ciência: experiências com podcasts na Educação Infantil e nos anos iniciais

Brenda Cardoso Pereira
Lorena Lopes Pereira Bonomo
Plínio Matheus Paiva Beserra
Stefane Lima da Silva

A estrutura educacional brasileira é reconhecidamente acometida por graves debilidades. Tanto em nossas disposições materiais, que englobam toda a gama de meios necessários a oferta de uma educação pública de qualidade, quanto em relação a políticas e diretrizes que minam, já há tempos, o ensino. A questão é agravada quando, somado a estas dificuldades do sistema brasileiro, temos em nosso seio disciplinar o histórico pouco convidativo de uma disciplina historicamente taxada como enfadonha (LACOSTE, 1988).

Nossas problemáticas ganham forma em uma imagem, até jocosa, de um enorme colosso de “pés de barro que come um pastel de vento em um fast food” (KAERCHER, 2007). Uma imagem curiosa, mas representativa, do rico potencial de um campo milenar, que detém enorme dificuldade em lidar com suas debilidades epistemológicas e materializar seus ensinamentos em lições atraentes dentro de sala de aula.

Partindo dessas ideias/inquietações, buscamos neste capítulo, apresentar uma experiência de trabalho com o uso de Podcasts para o ensino de geografia nos anos iniciais. A iniciativa se encontra em andamento e é realizada pelo grupo de extensão: Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense (CRIAS), grupo sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no campus

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

O objetivo geral do presente artigo é compartilhar parte de nossas experiências e os resultados de nossos trabalhos, enquanto grupo de extensão universitária. O enfoque, portanto, se dará na apresentação de nossas bases teórico-conceituais, mais precisamente a Alfabetização Geográfica e sua correlação possível com a produção de *podcasts* educativos de temática literária, voltados ao ensino de Geografia nos anos iniciais.

A primeira seção de nosso texto ambiciona delinear (brevemente) a alfabetização geográfica e seu significado, enquanto um processo muito particular de aprendizado inscrito nos anos iniciais da escolarização, no que se refere a formação de bases teóricas para os conteúdos geográficos.

A segunda seção pretende apresentar duplamente, os resultados da utilização de nosso acervo, de *podcasts* (BESERRA et al, 2020) produzidos e aplicados por nosso grupo, além de oferecer um estudo de caso dos processos de alfabetização de crianças de anos iniciais nas temáticas geográficas por meio do recurso proposto.

Nossas considerações finais pretendem recuperar a potencial conexão entre as possibilidades de uso do recurso e os processos alfabetizadores em geografia nos anos iniciais.

Alfabetização científica e geográfica: algumas reflexões

Ruy Moreira (2007) nos apresenta uma, que é uma entre tantas, formas de pensarmos a geografia e o ensino dela:

A geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele". (MOREIRA, 2007, p.105)

A reflexão de Moreira pretende alguns esclarecimentos acerca de conceitos, categorias e princípios lógicos para o ensino de geografia. Temas que nos parecem interessantes para o início dessa discussão. O autor argumenta que tanto a geografia, quanto o ensino formal, “concorrem”, em torno de um objetivo comum, o esclarecimento do que seja o mundo.

Para tanto, e Moreira ressalta, é necessário um processo intelectualivo em que, as representações do mundo (as ideias que formamos em nossa mente sobre o real) e o próprio real, este substrato que assimilamos pelos sentidos e processamos pela razão, possam dialogar e formar os conceitos que utilizamos em nosso dia-a-dia.

Nesse sentido, poderíamos entender que a ciência, assim como a arte e a religião, são arcabouços para a construção e reprodução de representações, pois propõem novas formas de entendimento, enquanto usam de algumas já existentes.

Retomando as formulações de Moreira (2007), a ciência - nos ateremos a ela neste trabalho - é “uma forma de representação que vê e organiza o mundo através do conceito, restringindo a relação entre a imagem e a fala a esse nível de representação” (Moreira, 2007, p. 108). Em outras palavras, o conceito advém de um processo lógico de processamento dos dados que os sentidos nos fornecem. Assim todo conceito tem laços com os princípios lógicos que o norteiam e de outro com a categoria, através da qual intervém.

A discussão acerca de conceitos e categorias dentro da filosofia/ciência é longa e muito complexa, como SILVA (1986) demonstra, contudo, em linhas gerais, a proposta de Moreira é que estes componentes, às categorias, conceitos e princípios lógicos, sirvam para a formação de um quadro que condense (da melhor forma possível na perspectiva científica) o real.

Em síntese, a geografia aparece como um campo científico e, portanto, uma área do saber dotada de especificidades históricas, mutáveis ao longo do tempo, como nosso próprio objeto e temas que muito se desenvolveram desde a antiguidade. Contudo, o campo é inscrito em uma “orientação” comum que é a do modelo

científico, o da busca, através de reflexões, construção de conceitos, postulados, teorias e esquemas de representação, explicar a realidade que nos rodeia. (SILVA, 1986)

A partir disso, podemos buscar o entendimento do papel da geografia e de seu ensino. Começamos apoiados em um autor que nos ofereça, como “norte”, uma definição prática do que pode ser compreendido por alfabetização geográfica (A.G). Pereira (2003) estabelece como um postulado seu, que o ensino básico se caracteriza pela alfabetização, pois nas mais diversas áreas (disciplinas), se colocam princípios e linguagens que serão utilizados na comunicação e entendimento do mundo.

No caso do estudo do idioma, se utiliza a alfabetização em letras, bem como na matemática, o dos signos e operações matemáticas, mas e na geografia? Quais seriam as contribuições da geografia no processo de alfabetização da criança? Teria a geografia uma contribuição específica na aprendizagem do aluno? São questões que Pereira (2003) coloca. E mais - acrescentamos -, quais seriam os signos de que a criança necessita para estar alfabetizada geograficamente?

O próprio Pereira (2003, p. 10) responde dizendo que a alfabetização em geografia, “somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, conseqüentemente, entendido”. A partir de então transforma-se este entendimento em instrumento concreto do conhecimento, em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno.

Gonçalves e Pinto (2015) indicam caminhos interessantes quando colocam que, discutir a A.G é colocar em questão o propósito da Geografia Escolar destinada aos segmentos iniciais do fundamental (1º ao 5º). A definição geral dos autores é recheada de pressupostos teórico-metodológicos passíveis de reflexão crítica. São eles: a) a A.G aparece circunscrita a geografia escolar (GE); b) é destinada a segmentos de 1º a 5º anos do ensino fundamental; e c) dialoga com a formação de noções e conceitos, além de habilidades geográficas, desde o início do processo de escolarização.

Em sequência do mesmo texto, os autores observam que a geografia escolar destinada aos segmentos iniciais detém a função de possibilitar a leitura do mundo por meio do olhar espacial. Leitura indissociável da criticidade dos sujeitos que a fazem e que é circunscrita a suas respectivas classes, noções muito similares apresentadas por Callai (2005). A proposta dos autores é que, portanto, a prática formativa da A.G esteja correlacionada ao processo de constituição do ensino de geografia no Brasil.

Perez (2005), por sua vez, propõe um estudo sobre a função alfabetizadora da geografia tendo como estratégia investigativa, o esmiuçar da noção de espaço geográfico (enquanto objeto da geografia) em associação à leitura da palavra (competência decorrente do processo de alfabetização “em letras”) e a leitura do mundo, a qual pretende o deslindar interpretativo da realidade que circunda o sujeito.

Contudo, a autora, que se baseia na obra de Milton Santos (1985), ressalta que o espaço geográfico é uma categoria por demais abrangente, pois implica a totalidade do sistema-mundo. Nesse sentido, um corte pedagógico necessário seria empregar às lições de geografia (nos anos iniciais, dentro do processo alfabetizador) relacionadas ao contexto do espaço vivido, enquanto uma dimensão espacial na qual se dá o cotidiano do sujeito-aluno e a materialidade de sua existência, temática que dialoga enormemente com os apontamentos de Pereira (1999).

Não devemos também nos esquecer das postulações teóricas de produção social do espaço geográfico, esta instância da realidade social, que por meio da ação do agente humano, que reside em um espaço vivido (SANTOS, 1985), produz o espaço por meio de um processo histórico oriundo do trabalho. Tal entendimento de A.G implica também um componente de leitura/aprendizado de "relevância social", na medida em que se compromete com uma educação libertária/libertadora, portanto inserida nas demandas populares historicamente oprimidas.

Saber pensar o espaço para nele se organizar. Este deve ser o objetivo central de um ensino de Geografia comprometido com uma educação voltada para o exercício da liberdade e da emancipação. A aprendizagem da Geografia deve possibilitar a reflexão crítica sobre o espaço: uma reflexão que incorpore as diferentes leituras de um mesmo objeto e que, fundamentada no confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos e econômicos, evidencie as diferentes interpretações e intencionalidades que marcam a história da construção de um espaço; uma reflexão que possibilite a elaboração de questionamentos sobre o espaço, a vida, o mundo. [...] A leitura do mundo pressupõe o domínio e a manipulação de todo um instrumental conceitual que possibilite o desvelar da realidade. (PEREZ, 2005, p.27).

Em síntese, a posição da autora, baseada em Paulo Freire e Milton Santos, é uma proposição da alfabetização geográfica como sendo um processo formativo, no segmento dos anos iniciais, para desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, no sentido de saber pensar o espaço-mundo, por meio da leitura das diferentes formas de espacialidade e processos históricos-sociais.

Marques (2009) oferece um trabalho de grande serventia a nossa temática, como sua dissertação de mestrado. A autora investiga a alfabetização geográfica e a conjuntura do ensino de geografia nos anos iniciais no Brasil de meados da década de 80 até a primeira década deste século. Para tanto, parte da premissa de que há uma certa crise na educação contemporânea e que, portanto, a discussão sobre alfabetização do Brasil é complexa pois se refere a conjuntura histórica de analfabetismo no país. Partindo da primeira constatação, defende que o ensino (geral e da geografia) necessita comprometer-se com uma espécie de renovação pelo gosto do aprendido, que atualmente encontra-se defasado em todas as áreas, e da segunda constatação, prevê a necessidade de um processo educativo que seja multifocal.

Ainda apoiados em Marques (2009) podemos sintetizar os seguintes argumentos para pensarmos um papel alfabetizador da geografia. A geografia é um campo com linguagem própria, composta de palavras (como qualquer outra), mas também mapas, imagens, tabelas, gráficos, esquemas etc. Tal conjunto compõem

um arsenal próprio da geografia, que faz intersecção a outros campos, mas que em totalidade compõem a individualidade do campo geográfico. Tal campo necessita, portanto, de um processo alfabetizador que dote o estudante de anos iniciais de competências que o possibilitem a apreensão dos ensinamentos da geografia e a consequente “leitura do mundo”.

Para ler o espaço, torna-se necessário um outro processo de alfabetização. Ou talvez seja melhor considerar que, dentro do processo alfabetizador, além das letras, das palavras e dos números, existe uma outra linguagem, que é a linguagem cartográfica. “Ao ensinar geografia, deve se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica” (CASTELAR, 2000, p. 31). Será isso possível? (CALLAI, 2005, p. 243)

Em síntese, Callai (2005) apoiada em Castellar (2000) recupera a mediação do vivido, a formulação de conceitos, como processos em busca da função alfabetizadora da geografia e acrescenta como momento privilegiado a exploração da linguagem cartográfica para este fim.

É no diálogo com tais argumentos, que temos nos provocado pela questão das múltiplas linguagens, combinadas, que podem potencializar o processo de alfabetização, a partir de um conjunto de princípios e fundamentos mobilizados na construção de raciocínio espacial. Nesse sentido, buscamos caminhos que aliam, por exemplo, a literatura infantil, as criações docentes e discentes e alguns meios tecnológicos, em destaque os *podcasts*.

Ou seja, o esforço ao qual nos prestamos, ambiciona justamente, no âmbito de nosso campo, o ensino de geografia, agregar referenciais teóricos para a alfabetização na área, em associação ao lúdico artifício de grande potencial didático que é o podcast. Em resumo, uma síntese entre a literatura que permeia o conteúdo das narrativas contadas por meio dos áudios na inspiração e no desenvolvimento da geograficidade dos educandos dos anos iniciais.

Beraldi (2010) atenta para que, o papel da literatura no desenvolvimento infantil é a representação de realidades outras a experimentada pela criança, isto é, uma forma de mediação entre realidades distintas do entorno do sujeito. Realidades tanto reais, porém, distantes, quanto fantásticas, lúdicas e representativas que permitam a atribuição de valores novos à sua existência.

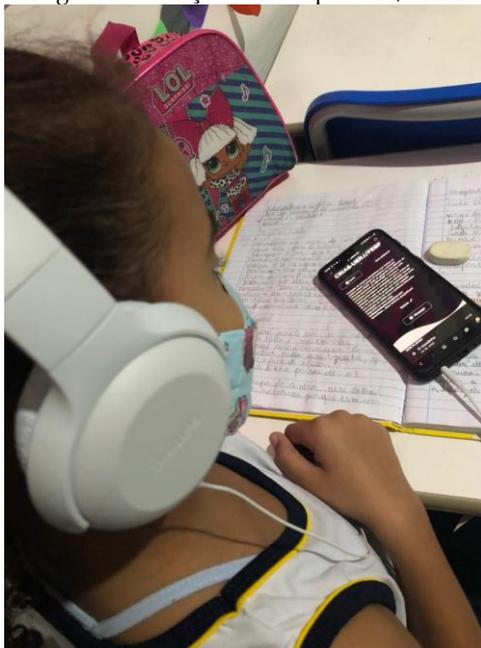
Como nos apresenta Martins (2015), os modelos tradicionais de ensino, e escola, vem sendo questionados pois não oferecem maneiras para que os estudantes enfrentem seu cotidiano, que é dinâmico e em constante transformação. O persistente tradicionalismo metodológico e epistêmico do ensino difundido nas redes públicas e também privadas, é alvo de análises volumosas atualmente na literatura especializada em educação e objeto maior de desconstrução no seio das discussões teórico-metodológicas nas diversas disciplinas curriculares ou não.

A literatura traz para o geógrafo matéria-prima para expandir seus horizontes. O mundo não aparece dividido em nossos olhares, ele aparece como uma unidade, a divisão em lentes de análise (campos científicos) são abstrações mentais, pois a realidade é apenas uma, da qual selecionam-se objetos a serem interpretados de acordo com métodos e orientações científicas particulares (PEREIRA, 2003)

A literatura traz consigo as mazelas, dores, alegrias e prazeres humanos, fenômenos sensíveis da experiência humana que possibilitam um diálogo com "segmentos áridos" da ciência e da filosofia para que eles se tornem essa paixão. A contação de histórias, a provocação de uma imaginação potencialmente geográfica, que tal criação de mundos pela mobilização do ouvir induz – aliados aos processos de cognição de uma alfabetização científica em geografia - emergem como uma experiência que reúne condições para uma educação significativa.

“Dia e noite” e “O mundinho”: experiências geográficas a partir do uso de *podcasts* na educação infantil

Imagem 1: Criança ouvindo podcast/CRIAS



Acervo: CRIAS/2021

Lopes (2008) ratifica que a infância transpassa as dimensões espaços-temporais, as quais são apropriadas, reconfiguradas e reconstruídas pelas crianças resultando no processo de (re) criar suas próprias histórias e geografias. Ao ensinar crianças a pensar o espaço-mundo, suas respectivas geo-grafias devem estar presentes – o hífen e o plural simbolizam múltiplas formas de se espacializar na/para infância. Destarte, se faz necessário pensar alternativas teórico-metodológicas e sensibilizar práticas docentes alinhadas às vivências, especificidades e linguagens (escritas, orais e artísticas) do universo infantil.

A curiosidade, a imaginação, o lúdico, a literatura infantil, a narração e criação de histórias, as representações espontâneas (como fotografias e desenhos) e a interdisciplinaridade (de

habilidades cognitivas e disciplinares) já são processos e pedagógicos que permeiam a relação educativa nas/ com as infâncias.

Na perspectiva lúdica, dentre a oferta de instrumentos tecnológicos, evidenciamos a aplicabilidade dos podcasts com adaptação de histórias infantis como potencial abordagem de cunho geográfico. Ou seja, como um colaborador didático para aguçar a curiosidade e despertar o imaginário das crianças quanto às espacialidades, portanto, em interface com a alfabetização científica e geográfica.

O acervo da coleção “Geografias Literárias” conta com 17 histórias infanto-juvenis com potencial de perspectivas geográficas, elaboradas e disponibilizadas pelo projeto de extensão Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense (CRIAS). Compreendemos que esses materiais se constituem como dispositivos para que os professores abordem os mais diversos conteúdos da geografia escolar, e no blog do coletivo encontram-se materiais de apoio com indicações de aplicação e propostas de atividades. Dentre eles, há os que tem nos conceitos de lugar, território e paisagem, sob o olhar do grupo, suas maiores potencialidades, àqueles que permitem explorar conteúdos como migrações, aspectos regionais, políticos, questões étnico-raciais etc.

Para os objetivos deste artigo intencionamos dialogar com dois episódios que nos possibilitam exemplificar contribuições nos processos de alfabetização científica e geográfica desde o início dos anos iniciais, e até mesmo da Educação Infantil, já que o eixo espaço e tempo é privilegiado nas abordagens. Tratam-se de duas experiências a partir dos episódios “Dia e noite” e “O Mundinho”.

A primeira experiência ocorreu com o uso do *podcast* intitulado A Noite e o Dia, adaptado da obra de Eunice Braido. Foi elaborada no primeiro semestre de 2021, pela docente Brenda Cardoso Pereira, com crianças do 2º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 07 e 08 anos, alunos de uma instituição privada de ensino localizada no município do Rio de Janeiro. A atividade se desenvolveu com um experimento relacionado às temáticas

Terra/universo e localização/pensamento espacial, numa interdisciplinaridade entre ciências, geografia e linguagem áudio digital, através do pensar/indagar cientificamente e experimentar/criar coletiva e criativamente.

A metodologia de ação se iniciou com a apresentação e escuta do *podcast*, que narra uma história infantil lúdica sobre o movimento de rotação da Terra com referenciais de localização. Em um segundo momento, numa roda de conversa, cada criança fez sua reflexão de forma ascendente até o ápice evidenciado, respectivamente: sobre a voz do *podcast*, a sonorização, a história contada e o conteúdo geográfico de estudo. A etapa final seguiu o plano de aula do material de apoio do CRIAS²³, que sugeria uma interpretação²⁴ (livre, lúdica e criativa) do *podcast* escolhido, utilizando recursos/materiais didáticos disponíveis e/ou produzidos.

Tal culminância resultou numa função alfabetizadora cognitiva-científica de um conteúdo programático de geografia, apropriando-se didaticamente com criatividade, ludicidade e cooperação do universo infantil juntamente com um recurso tecnológico acessível aos alunos, no caso o *podcast*.

Imagem 2: Criança encenando após ouvirem a história por *podcast*



Acervo: CRIAS/2021

²³ O CRIAS (Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense) oferta juntamente com o *podcast* uma sugestão pedagógica de aula/atividade (s). Disponível em <https://ateliageoinfancias.wordpress.com/podcast/>.

²⁴ Encenação do *podcast*, disponível no link: <https://youtu.be/mAZPqjwGieM>.

O segundo podcast selecionado foi “O mundinho” (adaptado da obra de Ingrid Biesemeyer). Trata-se do episódio dois da coletânea de “Geografias Literárias”. Recebemos o relato de uma prática educativa, fazendo uso de tal podcast como recurso pedagógico, elaborada no final do primeiro semestre de 2021, com crianças na faixa etária de 4 anos, educandos de uma instituição pública, a Escola Municipal Leonor Posada, localizada em Marechal Hermes, no Estado do Rio de Janeiro.

A atividade em questão se deu a partir de uma das habilidades da BNCC: Natureza, ambientes e qualidade de vida, com temáticas como: Conservação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Através desta atividade, pode-se fazer o uso da interdisciplinaridade, trabalhar com os pequenos o escutar lúdico e levá-los a compreenderem o mundo em que vivem e a importância do conhecimento e da preservação do meio ambiente.

A metodologia da ação iniciou-se com a apresentação e escuta do podcast, que narra à história do mundinho, no qual vivia no espaço juntamente das suas plantas, animais e rios. Entretanto, viu esse sofrer ameaças quando os humanos passaram a frequentá-lo. Com o tempo, esses passaram a ter consciência do mal que faziam ao mundinho e começaram a cuidar do meio ambiente.

Imagem 3: Criança ouvindo e debatendo o podcast “O Mundinho”



Acervo: CRIAS/2021

Em um segundo momento, a professora levou as crianças à parte externa da escola, onde os educandos tinham como ponto de interesse descobrir quantas árvores existiam no ambiente. Puderam dessa forma explorar esse olhar atento e pesquisador no mundo, fotografando tudo o que consideravam interessante, levantando perguntas. A partir disso, as crianças descobriram a existência “surpreendente” de 14 árvores e usaram tampinhas de garrafa pet para corresponder à quantidade do algoritmos, juntamente de giz de cera para auxiliar na coordenação motora.

Em um terceiro momento, os pequenos desenharam com o uso de tinta guache, sua árvore favorita. Posteriormente, visando instigar a curiosidade dos alunos e trabalhar com a percepção de calor, frio, os discentes foram orientados a visitarem outras salas juntamente de fichas que foram respondidas pelas turmas respectivas e descobriram a razão da sala azul quase não sentir

calor; que a existência e falta das árvores nas salas estava diretamente relacionada a elas serem mais frescas ou mais quentes.

Tal culminância levou os alunos a perceberem a importância da conservação ambiental, o que resultou em um jornal, tendo como objetivo salientar a importância das nossas árvores para o equilíbrio do meio ambiente e que o desmatamento pode alterar meio existente, assim como o acréscimo da temperatura. Desse modo, os pequenos puderam apresentar o que consideravam importante e expuseram para a escola o jornal com todo o conteúdo trabalhado no mês na disciplina, o relacionando com o derretimento do Polo Norte e as queimadas das florestas.

Imagem 4: Crianças debatendo os efeitos ambientais narrados em “O Mundinho”



Acervo: CRIAS/2021

Em tempos sombrios onde a produção científica tem sido questionada a partir de modos de operar discursivamente às massas com mecanismos de difusão de informações que alinham parte da sociedade com posições negacionistas – vide a força com a qual o chamado “terraplanismo” impregnou tantas mentes, ou como a questão ambiental foi secundarizada -, tais atividades e metodologias, desenvolvidas de modo participativo, indicam possibilidades de enfrentamento cotidiano.

Tecer as relações da leitura e da escrita desde a escuta de texto literário e científico, nos acontece na experiência relatada como um caminho profícuo para e na alfabetização geográfica, quando as crianças imaginam espacialidades, criam hipóteses e soluções. Ao inventarem geo-grafias, enunciam “palavras-mundo”.

Considerações finais

Sendo a escola, e o encontro geracional posto em sua espacialidade, um tempo/espaco onde as coisas do mundo estão colocadas à disposição (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), a educação infantil e os anos iniciais do processo de escolarização, com as crianças como sujeitos centrais, se configuram como momento oportuno para tecer os horizontes de transformação que tanto defendemos. Neste sentido, e ensejando a alfabetização como leitura e interpretação de mundo, que pretendemos nesse artigo nos orientar para os modos pelos quais a geografia se constitui como ciência que conflui a esta realização plena.

O recurso do podcast, nas vivências registradas por professoras atuantes nos anos iniciais do ensino de Geografia, evidenciam nesse artigo uma aposta em mão dupla, uma geografia - dotada de uma linguagem própria, orientada pela construção de um olhar crítico para o mundo, mediado pelo vivido – que alfabetiza enquanto se formula, e se realiza a partir de múltiplas formas de apropriação de leitura e escrita dos espaços.

Referências

BESERRA, P; BONOMO, L; MOREIRA, C.; FREITAS, L; SOUZA, T. Imaginação e técnica: as potencialidades educativas ao narrar geografias literárias para crianças por meio de podcasts. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, v.34, Ano12, dez. 2020.
BELLINGHAUSEN, I. **O mundinho**. São Paulo: Editora DCL, 2008. Narração (com sonorização) de Carolina Magalhães.

BERALDI, F. Geografia e literatura infantil: a construção da linguagem geográfica através de textos literários nas séries iniciais do ensino fundamental. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 06, número 02, jul./dez. 2012.

BRAIDO, E. **A Noite e o Dia**. Coleção Vira-Vira. São Paulo: Editora FTD, 1999. Narração (com sonorização) de Flavia Eginia Cabral.

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago 2005

GONÇALVES, T; PINTO, V. Alfabetização geográfica na educação brasileiro. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2015.

KAERCHER, N. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Revista Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, Jan-Jun/2007.

LACOSTE, Y. **A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. São Paulo: Ática, 1988.

LOPES, J. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 23, n. 79, Jan./Jun. 2008.

MARQUES, V. **Alfabetização geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

MARTINS, R. O uso da literatura infantil no ensino de Geografia nos anos iniciais. **Revista Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 64-79, 2015.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Revista AlfaGEO**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, v.1, p. 41 - 50, mai. 1999.

- _____. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n 79, p. 9 - 21, jul. 2003.
- PÉREZ, C. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, R. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel. 1985.
- SILVA, A. As categorias como fundamento do pensamento geográfico. In: REYNAUD, A.; SANTOS, M. (orgs.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

Sobre as autoras e os autores

Alessandra Gonçalves de Castro – Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Graduanda em Licenciatura Pedagogia (UERJ-FEBF), onde atuou como monitora da disciplina Tendências Atuais do Ensino de Geografia. Professora dos anos iniciais em rede particular de ensino.

Ana Carolina de Oliveira Barroso – Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Graduanda em Licenciatura Geografia (UERJ-FEBF), atua como Monitora da disciplina Prática de Ensino I em geografia. Técnica em Química.

Ana Paula Sales de Sousa – Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Graduanda em Licenciatura em Geografia (UERJ-FEBF), atua como bolsista Prodocência.

Brenda Cardoso Pereira - Pedagoga licenciada pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF). Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense), onde atuou como bolsista de Iniciação à Docência.

Bruno Daniel Costa Gonçalves – Professor de Geografia licenciado pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF). Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense), onde atuou como bolsista de Iniciação à docência.

Carolina Magalhães Moreira - Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Graduanda em Licenciatura Geografia (UERJ-FEBF), onde atua como monitora da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia.

Jader Janer Moreira Lopes - Professor Titular. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Integra a Rede PIMu- Rede Primeira Infância e Museus. Integra a Red Latino Americana de Protagonismo Infantil. Integra a Red Latinoamericana de Estudios da Parentalidad.

Liliane Araujo de Freitas - Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Graduanda em Licenciatura Pedagogia (UERJ-FEBF), onde atua como bolsista de Estágio Interno Complementar.

Lorena Lopes Pereira Bonomo - Professora Associada do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) e do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em rede nacional (PPEG/Profgeo/UERJ). Líder e Pesquisadora do NIESBF/CNPQ e do GEPEMC/UFF. Coordenadora do CRIAS -

Ateliê de Geografia das Infâncias da Baixada Fluminense. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, quando foi bolsista do grupo especial de treinamento - PET/CAPES.

Luciana Maria dos Santos Arruda – Professora de geografia do Instituto Benjamin Constant. Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2020), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2014), pós graduação em Ensino de Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) e em Gestão e Controle Ambiental pela Universidade Gama Filho (2007), graduação Licenciatura em Geografia na Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ (1998).

Luciana Pires Alves - Professora pesquisadora na Educação Básica do Município de Duque de Caxias e no Ensino Superior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC). Integrante do Grupo de Pesquisas AFROSIN-UFRRJ e do Coletivo Infâncias paraceria entre Uerj/FEBEF e UFRRJ. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Plínio Matheus Paiva Beserra - Professor de Geografia licenciado pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). Mestrando do Programa de Pós graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores (ppgGEO/ FFP/UERJ). Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Atuou como bolsista monitor de Estágio Supervisionado em Geografia.

Rodrigo Batista Lobato - Pós-doutor pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense. Doutor pelo Programa de Pós Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Engenharia Cartográfica pelo Programa de Pós Graduação no Instituto Militar de Engenharia. Geógrafo do magistério pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuando como Professor Adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF) coordenando o grupo de estudos Cartografias Históricas e Escolares Abya Yala (CHE - Abya Yala). Mediador à distância de Cartografia Básica e Temática e Geomorfologia Continental do CEDERJ/UERJ e Professor Auxiliar no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Veiga de Almeida.

Stefane Lima da Silva - Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Graduanda em Licenciatura Geografia (UERJ-FEBF), onde atua como bolsista de Iniciação à docência.

Tadeu Lima de Souza - Professor de Geografia licenciado pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). Mestrando do Programa de Pós graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/ UFRRJ). Especialista em Tecnologias Digitais e Educação a Distância. Integrante do CRIAS, projeto de extensão filiado ao NIESBF (Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense). Atuou como bolsista monitor de Estágio Supervisionado em Geografia. Ativista cultural e microempreendedor da indústria criativa em Duque de Caxias - RJ.

Vânia Regina Jorge da Silva - Possui graduação em Geografia - Faculdades Integradas Simonsen (2004), Pós-Graduação lato sensu em Políticas Territoriais no Estado do Rio de Janeiro pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006), Mestrado em

Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009) e Doutorado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Atualmente é pesquisadora vinculada ao NIESBF no grupo Pesquisa e Ensino de Geografia em áreas periféricas. Coordena o Laboratório de Ensino Inclusivo em Geografia (LEINGEO) que agrupa projetos de Iniciação à Docência, Extensão e Prodocência. Atualmente é membro do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia, Mestrado Profissional em rede - PPEG/Profgeo/UERJ.



Nosso Ateliê é de somar na criação do comum. Um passo na restituição dos sentidos de ensinar e aprender geografia com as escolas, defendendo o pensamento espacial como fundamental para a leitura emancipadora de mundo. Movimentos que, desafiando o desencanto do modo de produção que tenta nos roubar esse horizonte, permitam insistir na docência como atividade criadora de outros mundos possíveis.

(Lorena Bonomo)

