

ALFABETIZAR EXPLORANDO A LINGUAGEM GEOGRÁFICA

LITERACY EXPLORING GEOGRAPHIC LANGUAGE

Angela Maria do Carmo

Pedagoga UNESP - Rio Claro SP.
Mestranda no Programa de Pós-graduação de Geografia UNESP- Rio Claro SP
Professora da Rede Municipal de Ensino da Educação Básica de Rio Claro SP.
E-mail: carmoangela@hotmail.com

RESUMO

As aulas de Geografia nos anos iniciais da educação básica ainda se constituem para muitos professores especialistas em Geografia e Pedagogos do Ensino fundamental, como saberes que podem ser explorados com maior relevância após a aquisição da língua escrita, códigos e símbolos. Possibilitar a alfabetização geográfica propicia a criança compreender criticamente sua espacialidade. Como parte de pesquisa para escrita de dissertação de mestrado do curso de Pós Graduação em Geografia, este artigo busca nos referenciais teóricos da Geografia Cultural, dialogando com Dardel (2011), Marandola (2014) e outros autores, a importância destes saberes para o desenvolvimento integral do educando, e neste sentido, discutiremos um estudo de caso do processo de alfabetização, tendo os saberes geográficos como um componente curricular que potencializa a compreensão do lugar de vivência da criança e por isso, torna-se facilitadora de sua expressão e compreensão de sua realidade na busca pela assimilação dos símbolos linguísticos verbais e não verbais e do desenvolvimento global do educando.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino de Geografia. Geografia Cultural. Linguagem.

ABSTRACT

Geography classes in the early years of basic education are still for many teachers who specialize in Geography and Elementary School Pedagogues, such as knowledge that can be explored with greater relevance after the acquisition of written language, codes and symbols. Enabling geographic literacy allows the child to critically understand their spatiality. As part of a research for writing master's thesis of the Postgraduate Course in Geography, this article seeks theoretical references of Cultural Geography, dialoguing with

Dardel (2011), Marandola (2014) and other authors, the importance of this knowledge for the integral development of the student, and in this sense, we will discuss a case study of the literacy process, having geographic knowledge as a curricular component that enhances the understanding of the child's place of experience and therefore becomes a facilitator of his expression and understanding of his reality in the search for the assimilation of verbal and nonverbal linguistic symbols and the global development of the student.

Keywords: Literacy. Geography Teaching. Cultural Geography. Language.

INTRODUÇÃO

A alfabetização geográfica nem sempre foi pensada como algo relevante para a leitura de mundo, pois muitos professores e pedagogos, apesar de terem como norteador curricular a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2017), a qual recomenda habilidades e competências desde 1º ano do Ensino Fundamental, acabam privilegiando disciplinas como essenciais (Língua Portuguesa e Matemática) e desprezando as disciplinas de Ciências Humanas (Geografia e História), como um conhecimento secundário a ser ensinado, contudo isto muitas vezes não se trata de uma escolha, mas uma imposição do próprio currículo dos anos iniciais que privilegiam o estudo da língua materna e os conceitos matemáticos, como Lastória e Fernandes (2012, p. 103) ressaltam:

[...] a ênfase das práticas escolares nos anos iniciais está no processo de alfabetização (ou letramento) e das operações matemáticas básicas, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são equivocadamente mais valorizados. As demais áreas do conhecimento escolar, dentre elas a Geografia e a História, as Ciências Naturais, as Artes e a Educação Física, acabam reduzidas ou mesmo excluídas (tanto dos processos de formação continuada de professores quanto dos próprios currículos escolares).

Neste sentido, as orientações curriculares sobrevalorizam a literacia e a numeracia no processo de alfabetização, consolidando uma concepção na qual as crianças ao terem contato com os símbolos linguísticos e matemáticos estarão aptas a conhecer novos saberes e terão as habilidades necessárias para aprofundá-los, contudo como afirma Moreira (2007, p. 105): “[...] a

geografia é uma forma de leitura do mundo", portanto, deve-se ensinar e aprender qual é este mundo em que a criança se encontra e quais as relações que ela estabelece entre seu espaço e o espaço escolar-urbano.

Com este ponto de vista, as prescrições educacionais desprezam a concepção da criança como um ser em formação, dotado de potencialidades múltiplas e capaz de se perceber como parte de um todo que é a sociedade em que está inserida. Nega-se, portanto, o que a própria base recomenda:

A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais - oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais (BRASIL, BNCC, 2018, p.366).

Estes conhecimentos podem ser construídos com os alunos através de pesquisas, análise de documentos, fotografias, jornais, etc. Partindo do "lugar de vivência", se faz necessário um aprofundamento do estudo do local onde os alunos vivem e da localização da escola. Quais foram às razões da construção do espaço escolar no bairro, como ela é percebida e vivenciada por sua comunidade? Quais as transformações ela passou? Quem é o público atendido, onde estão? O lugar é um bairro dormitório? A escola recebeu algum migrante? Estes questionamentos podem ser respondidos com a análise de documentos, imagens, mapas, entrevistas com moradores que registram, observam a evolução do tempo e suas transformações.

Com a exploração da vivência, o conceito de lugar poderá ser desenvolvido, em situações do dia a dia, experimentados, vivenciados, através destas experiências, os relatos poderão facilitar a verbalização, esta sendo significativa, mostrando através das palavras textos verbais e ou não verbais que representam suas impressões, descobertas, partilhando seus saberes e aqueles que serão constituídos ao longo das aulas.

Ao relatar suas experiências a criança poderá fazer comparações com as dos outros alunos que constituem a turma. Assim poderá também analisar vivências abrangendo o grupo social que pertence e outros grupos sociais e espaços cada vez mais amplos, em uma dinâmica de relações próximas e distantes por meio da cartografia, ela é uma forma de linguagem indissociável da Geografia é a representação de um recorte espacial que possui símbolos convencionais constituídos para facilitar as representações e a leitura de lugares, contudo esta linguagem cartográfica também precisa ser construída com os alunos, para que haja compreensão de seus significados, símbolos e sentidos. Para então compreender espaços concebidos, ampliando a cada ano seu vocabulário com a linguagem geográfica no desenvolvimento do processo cognitivo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pessoas são agentes, sujeitos e personagens de sua própria história e da história coletiva, sendo influenciadoras e influenciadas por seu tempo e meio. Nesse sentido, toda história tem valor e não existe uma história melhor que outra, como diz Freire (1997 p.60) “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Quando temos por premissa a formação do educando de forma crítica e emancipatória, indagamo-nos sobre o papel de quem o forma, se o professor possui o protagonismo de suas aulas como ressalta Lopes (2010, p.19):

A ideia propulsora dessas teorias é que a autonomia profissional do professor, a qual poderia lhe assegurar maior protagonismo no desenvolvimento de suas aulas, supõe que o mesmo desenvolva, reflexiva e criticamente, uma crescente consciência sobre sua prática e as práticas institucionais que a condicionam. Destaque-se aí, o discurso de formalização dos saberes que emergem de sua própria prática pedagógica. Nesse contexto, uma prática educativa emancipatória se daria pelo domínio de um conjunto de saberes/ conhecimentos que permita, em uma situação complexa como é a sala de aula, fundamentar os processos de decisão vinculados ao exercício profissional.

Refletindo sobre a importância do protagonismo do professor, nos deparamos muitas vezes com a falta de recursos no seu fazer pedagógico diário, entre outras situações como a formação precarizada e a baixa remuneração que acabam por “engessar” seu trabalho a cumprir um currículo que tem pouco significado para o próprio professor e menos ainda para seus alunos. Quando a formação não capacita o professor sobre os conceitos que irá ensinar, o ensino perde sua especificidade:

Professores e professoras têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria que ensinam, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos. A forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é essencial e o que é periférico numa matéria. [...]. Os professores também comunicam, conscientemente ou não, ideias acerca das formas de obter conhecimento em um campo, além de uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão de seus alunos. Esta responsabilidade põe, de modo especial, exigências tanto de uma profunda compreensão das estruturas da matéria por parte do professor quanto no que se refere às atitudes e ao entusiasmo do professor em relação ao que se está ensinando e aprendendo. Assim, estes diversos aspectos do conhecimento dos conteúdos tornam-se uma característica fundamental do conhecimento de base para o ensino (SHULMAN, 2005, p. 12).

A formação inicial do professor possibilita enxergar além destes programas a serem cumpridos e pode trazer novas possibilidades de atuação e emancipação não só dos alunos, mas também dele em suas práticas, entretanto essa formação ainda constitui uma barreira:

Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados. [...] Há forte indícios de que o despreparo de professores produz nas

crianças das séries iniciais acentuados desajustes em seu preparo cognitivo para a continuidade do seu processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2010, p. 580-581).

Como exposto acima à formação inicial, com um currículo pouco articulado com a prática escolar, se constitui em uma difícil realidade, muitas vezes os professores ensinam, seguem prescrições curriculares, livros didáticos que encadeiam sequências didáticas que se distanciam da realidade e que o professor com uma formação precária muitas vezes não consegue articular com o fato em estudo, pois falta embasamento teórico do que é ensinado e o porquê do conteúdo.

Como nos aponta Libâneo (2010) é extremamente necessário repensar o currículo para formação dos professores, somente assim poderá ser assegurado o domínio dos conteúdos e a articulação da metodologia de ensino do que será ensinado as crianças, tornando o ensino significativo para o educador e para o educando.

GEOGRAFIA CULTURAL

O ensino da Geografia ganha sentido quando este não se restringe apenas na memorização de dados e localizações. As aulas precisam ser dinâmicas, envolventes para que os alunos possam realizar conexões com os conceitos aprendidos, ela precisa ser significativa e estabelecer vínculos com as outras áreas do conhecimento para formação da criança:

Aprender Geografia é algo que envolve muito mais que exercitar a cópia de mapas, o preenchimento de cruzadinhas, a construção de maquetes e roteiros de casa à escola, entre outras atividades tão recomendadas nos manuais de Geografia, desde os anos iniciais. Aprender significa estabelecer um diálogo com o conhecimento, isto é pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com conceitos já construídos tanto em Geografia como em outras áreas do conhecimento (GOULART, 2011, p. 23).

A falta de materiais como atlas municipais, históricos da construção dos bairros e seus principais pontos, registros verbais e não verbais da evolução

dos lugares para os professores desenvolverem estes saberes, sobre a cidade, dificulta a efetivação deste ensino voltado para a vida cotidiana, muito dos saberes produzidos pelos acadêmicos se distanciam da realidade das salas de aula, construindo abismos entre o saber teórico e o saber escolar.

Ancorados na Geografia Cultural encontramos inúmeros autores em que sua produção teórica nos aponta sobre as informações presentes na paisagem e que precisamos aprender a ler estes códigos. A linguagem geográfica como uma forma de expressão precisa ser ensinada, decifrada como aponta Cosgrove (2004, p. 101):

Uma geografia cultural renovada procura vencer algumas dessas fraquezas com uma teoria cultural mais forte. Ela ainda consideraria a paisagem como um texto cultural, mas reconhece que os textos têm muitas dimensões, oferecendo a possibilidade de leituras diferentes simultâneas e igualmente válidas. Segue-se um esboço das principais maneiras pelas quais a geografia cultural moderna move-se teoricamente além das abordagens anteriores.

Explorar com a criança este seu universo facilita todo o processo de alfabetização e com isso ela estará desenvolvendo mecanismos cognitivos que auxiliarão no desenvolvimento da escrita e da leitura, pois elaborar uma frase sobre sua rua, por exemplo, pode ser algo mais fácil do que sobre uma “mala”, principalmente para uma criança que pode até não dispor desse objeto, o lugar de vivência é concreto, portanto mais fácil de ser decifrado:

Presença, presença insistente, quase inoportuna, sob o jogo alternado das sombras e da luz, a linguagem do geógrafo em esforço transforma-se na do poeta. Linguagem direta, transparente, que “fala” sem dificuldade à imaginação, bem melhor, sem dúvida, que o discurso “objetivo” do erudito, porque ela transcreve fielmente o “texto” traçado sobre o solo (DARDEL, 2011, p.3).

Nos textos de Nogué (2016) vemos que a experiência com a paisagem permite ler suas cores, movimentos, acontecimentos, fazendo desta paisagem, a observada, um lugar de acolhimento, de pertencimento, onde

ritmos se misturam a natureza num bailado muitas vezes sincronizado ou não numa objetividade subjetiva do experienciar.

A escrita literária permite a paisagem ganhar expressividade para um mundo imaginário e simbólico das formas telúricas. A experiência geográfica possibilita ao homem mergulhar em sua experiência humana, interior ou social. O espaço geográfico não é abstrato, ele é matéria. As condições geográficas atraem ou afastam o homem.

Segundo o autor a paisagem pode ser interpretada como uma produção social, como resultado das transformações coletiva da natureza e como a projeção cultural de uma sociedade em um espaço determinado.

As paisagens estão impregnadas das experiências e desejos dos que nela habitam, é a composição de um mundo, um modo de vê-lo, também é um reflexo do poder, uma ferramenta para estabelecer, manipular e legitimar as relações sociais e de poder.

Nogué (2016) afirma que buscamos na paisagem aqueles modelos estéticos que temos em nossa mente. Destaca aquilo que muitas vezes vemos, mas não enxergamos: as paisagens ocultas, invisíveis! A geopolítica contemporânea se caracteriza por uma caótica coexistência de espaços controlados ao lado de outros grupos que apresentam outra lógica na ocupação e uso do mesmo espaço.

Estas paisagens “invisíveis” muitas vezes apresentam-se nômades e por isso mesmo caracterizam-se pelo despojamento do controle, pois não habitam uma localidade, são, estão, em lugares fugazes, representa aquilo que muitas vezes não queremos ver, o submundo dos valores socialmente aceitos.

As ruínas são espaços de memória da transitoriedade das paisagens, do finito, da brevidade daquilo que já foi, permanece, mas não tem muitas vezes mais sentido aos olhos daquele que o vê.

As paisagens são ressignificadas no contato com o outro, os imigrantes não se reconhecem na paisagem em que se encontram fora de seu país,

contudo esta passa a ser a sua à medida que se apropria dos elementos que a constituem e imprimem os seus gostos, sabores, odores.

O autor sugere que precisamos ver o invisível, aquilo que a paisagem encobre porque ela é uma representação física, a representação que culturalmente temos dela. A paisagem está impregnada de conotações culturais e pode ser interpretada como um dinâmico código de símbolos que temos das culturas passadas, presentes e futuras, é preciso decodificar seus símbolos, pois ela não simplesmente reflete a cultura, ela é parte da sua construção.

A COMPREENSÃO DO ESPAÇO DE VIVÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Ao pensar em conhecer a história da criança, o seu local de moradia, a escola e os alunos atendidos nos deparamos com a história local do bairro, sua formação, sendo este espaço o lugar da criança que pode ou não ser entendido como seu, pois ele é constituído por adultos que podem legitimar ou não a presença infantil:

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades desde criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (LOPES, 2008, p. 68).

A história dos bairros faz parte da história municipal e coletiva, não somente, da história individual. A articulação entre as diferentes histórias de vida, contadas por alguns dos moradores do bairro, pode contribuir para a construção de uma memória social dos alunos, da escola e do próprio município.

O professor ao abordar a temática vinculada ao estudo do bairro, muitas vezes restringe-se num ensino baseado em definições e apontamentos

de principais características ou reprodução de propostas disponíveis no livro didático, sem uma articulação com a realidade vivenciada deste espaço.

Todavia este ensino se torna mais significativo quando junto com os alunos o professor pesquisar e conhecer as tramas, narrativas e dinâmicas que estruturam o bairro, enquanto uma identidade geográfica, quais recursos dispõe e quais destes os alunos utilizam, se o veem como integrantes deste lugar ou se só são moradores que se restringem a casa e escola, na busca por compreender a paisagem onde o residir vai além do viver, mas do experimentar todas suas formas:

Precisamos habitar a paisagem para poder ouvir o seu saber; precisamos senti-la para sermos invadidos por ela, e para isso, temos viver a plenitude do ser lançado no mundo. Devemos contornar toda a racionalização, a qual relega à paisagem sua condição de existência para uma representação que elege algo caricato a ser preservado ou imaginado. Não uma sistematização ou uma totalização, mas um horizonte de sentir, que se constitui a partir de um corpo-vivo-existencial que experiência, sentindo (MARANDOLA, 2014, p.9).

Ao articular o conhecimento escolar com o cotidiano dos alunos, este vira um facilitador da aprendizagem que potencializa o educando na compreensão de seu papel na sociedade:

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma, visão espacial, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive que se compreenda como indivíduo social capaz de construir sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto (CALLAI, 2001, p.134).

Através da apropriação do conhecimento do espaço que ocupa no mundo, reconhecendo-o como parte deste, a criança pode desenvolver a noção de pertencimento e ser agente de transformação e permanência das práticas sociais deste lugar. Isso permitiria a formação de um cidadão proativo

nas relações que a vida em sociedade estabelece sendo capaz de respeitar a diversidade de sua população e os saberes que esta produz.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ALUNO COM POSSÍVEIS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (ANEE)

No ano de 2019, com a vivência empírica de uma pesquisa etnográfica, André (1995), foi acompanhado o processo de desenvolvimento cognitivo de um aluno que estava em uma escola Municipal, no segundo ano do Ensino Fundamental I, no município de Rio Claro interior do Estado de São Paulo.

Com a análise em diário de bordo, observação e entrevistas obtiveram-se as informações descritas abaixo.

O aluno observado, o qual chamamos Lucas (nome fictício) ingressou na turma no segundo mês letivo, ainda no primeiro trimestre. A professora realizou algumas avaliações diagnósticas e constatou que este estava em processo de alfabetização, contudo em defasagem, de acordo com os objetivos propostos para o ano e em relação à turma. A maioria dos alunos já liam e escreviam com autonomia embora não houvesse fluência na leitura e a escrita ainda apresentasse alfabética (sem as convenções ortográficas e gramaticais).

Lucas apresentava muita dificuldade em assimilar novas informações e ainda não nomeava e reconhecia as letras do alfabeto, nesta etapa, esperava-se que a criança já tivesse estas noções, reconhecesse as letras e soubesse nomeá-las, principalmente uma criança que havia cursado a Educação Infantil como era o caso dele.

Após avaliações, a professora o encaminhou para sala de recursos para ser avaliado e possivelmente encaminhado para avaliações por especialistas da saúde.

A sala de recursos da rede municipal de ensino é composta por inúmeros objetos que ajudam na estimulação cognitiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, desde deficiências físicas quanto

transtorno psíquico ou intelectual. Esta sala é equipada por computadores com programas específicos para estimulação cerebral, jogos, mobiliários adequados para que os alunos possam ser instigados e tenham por uma ou duas vezes na semana, de acordo com as necessidades, uma professora com formação em educação especial em atendimento individualizado fora da sala regular, mas no ambiente escolar comum.

A professora da sala de recursos fazia avaliação inicial para possíveis encaminhamentos de alunos que apresentam muitas dificuldades ou defasagem de ensino para especialistas como psicólogos, psiquiatras, neurologistas. Ela também realizava adequações do material e orientava a professora da sala regular para o trabalho desenvolvido com a criança junto às outras crianças em sala comum.

Lucas permaneceu na sala regular, contudo a professora da sala de recursos passou a acompanhá-lo e pediu inúmeros exames para verificação de possíveis déficits ou transtorno de aprendizagem.

A família foi orientada e Lucas encaminhado para realização de exames auditivos e visuais, estes revelaram uma dificuldade auditiva, contudo, esta seria tratada com remédios e se não tivesse melhora seria necessária uma cirurgia, felizmente algo que não foi necessário.

Em sala de aula o aluno passou a ter o auxílio de uma monitora, visto que a sala em que estava era composta por 25 alunos e tinha outras crianças com dificuldades de aprendizagem, além de outros dois alunos AEE (Atendimento Educacional Especial) como ele só realizava atividades com intervenção constante, a escola disponibilizou a profissional que o auxiliava seguindo as orientações da professora.

Num primeiro momento, seriam trabalhadas atividades diferenciadas do restante da turma que priorizavam conteúdos referentes à alfabetização e conceitos matemáticos, pois o aluno teria a mediação da monitora que através de imagens, jogos, folhas desenvolveria as atividades planejadas pela professora.

Nas aulas de Ciências, História e Geografia o aluno faria as outras atividades para avançar em seu processo cognitivo e assim conseguir acompanhar a turma, contudo logo após iniciarem as aulas destas disciplinas a criança passou a ficar dispersa, desmotivada em realizar suas atividades específicas. As atividades diferenciadas não eram atrativas para ele, pareciam evidenciar suas dificuldades e o colocava fora do contexto da turma que realizava outra atividade.

Segundo relatos da monitora Lucas se recusava fazer as atividades que tinham por objetivo a alfabetização, até que ela percebeu o interesse dele em realizar o que a turma toda fazia as aulas de Geografia lhe chamavam muito a atenção, pois eram momentos de participar, interagir com os colegas, relatar suas vivências, narrar suas opiniões, enfim, participar de forma ativa deste momento em que são experimentadas situações cotidianas. Em Geografia, o conteúdo explorado era vinculado à família; moradias; bairro; escolas; espaço escolar; campo e cidade.

Após o relato da monitora à docente da recusa de Lucas em realizar atividades diferenciadas, houve um consenso entre ambas, no qual ficou decidido que o discente faria as atividades da turma e faria uso do livro didático e demais materiais comuns a turma, além de fazer os registros do seu jeito (escrita não convencional).

Lucas participaria acompanhando a leitura dos textos apresentados pela professora faria sua leitura em voz alta, ela selecionava parágrafos mais curtos para que ele lesse, e Lucas exporia suas opiniões, após registro escrito, como os demais alunos faziam seguindo a proposta da docente.

A princípio o aluno apresentava muita dificuldade, apesar de estar sendo auxiliado pela monitora. Realizava a leitura decodificando as sílabas sem realizar leitura global, os outros alunos, com a mediação da professora, respeitavam a lentidão e dificuldade que ele apresentava e conforme orientações esperavam chegar ao final da frase sem comentários negativos.

Com o passar do tempo sua leitura foi tornando-se mais fluente e autônoma, pois inicialmente praticamente repetia a leitura da monitora.

Ao escrever suas respostas Lucas procurava encontrar as letras que correspondiam aos fonemas na ânsia de conseguir registrar, pois a professora permitia a participação de todos após registro escrito, mesmo que a escrita não fosse à convencional.

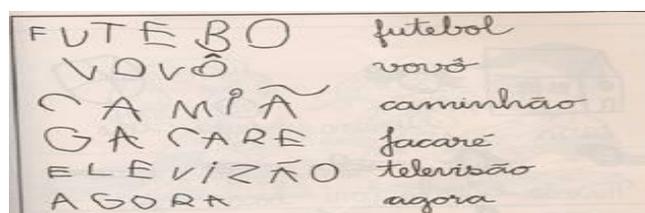
Com a execução das aulas, foi possível perceber que era mais significativa e fácil para Lucas escrever uma frase sobre os problemas de sua rua do que responder uma atividade de Português e elaborar frases a partir de palavras estudadas em um texto.

A escrita passou a ser significativa e necessária para o aluno e com isso seus resultados foram melhorando gradativamente, no qual o foco de interesse foi um grande aliado para a assimilação dos símbolos linguísticos.

No final do ano o aluno encontrava-se no nível alfabético da escrita, de acordo com estudos de Ferreira, (2000) que aponta os níveis de desenvolvimento da escrita. Neste nível o aluno escreve, entretanto sem as convenções ortográficas e gramaticais como apontado no quadro abaixo, que apresenta um exemplo desta escrita:

Nível alfabético (nível 5)

Nível 5: A criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas. Daqui para frente, as crianças enfrentariam outros desafios, como, por exemplo, a ortografia (PICOLLI; CAMINI, 2013).



Fonte: Picolli e Camini (2013).

É possível afirmar a partir deste breve relato a importância dos saberes geográficos na aquisição e desenvolvimento do vocabulário e compreensão dos símbolos linguísticos, emblemas esses que correspondem a uma realidade concreta e carregada de significados que opera estruturas mentais no desenvolvimento cognitivo das aprendizagens. Dentre elas, os conhecimentos

geográficos. Como aponta Dardel (2011, p.13) “[...] a geografia que, naturalmente, fornece seu vocabulário porque ele é concreto e qualitativo, próximo e claro. A rota às vezes impõe ao homem sua direção porque ele está propriamente ‘sem direção’.”

Nas atividades propostas pela professora em que eram exploradas situação do dia a dia com destaque para a utilização de textos, imagens, roda de conversa, momentos de socialização das pesquisas com familiares, realização de observações, preenchimento de tabelas, construção de gráficos, maquetes, mapas mentais, análises comparativas de semelhanças e diferenças de locais vividos e representações gráficas em fotos, desenhos, entrevistas, história em quadrinhos, filmes, poemas e registros notava-se uma Geografia “viva” na construção do saber.

Partindo deste repertório de práticas pedagógicas, percebemos a aquisição da leitura e da escrita se materializando não como simplesmente a correspondência fonema/ grafema, mas a forma de se expressar e se fazer entender que a linguagem escrita possibilita.

Como afirma Santos, o espaço é uma representação concreta da existência humana:

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado sócio econômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais (SANTOS, 1977, p. 92).

Como exposto acima, esse espaço vivido torna-se fonte de símbolos que apresentam uma concretude, possibilitando, assim a sua materialização no registro, ao escrever o aluno não está simplesmente construindo uma frase hipotética que por si só já representa um desafio de elaboração, visto que muitas vezes esta proposição de atividade estabelece palavras que foram

escolhidas previamente pelo professor ou exposto no livro didático, fora do contexto da criança.

Ao produzir uma frase, um texto sobre sua casa, sua rua, seu bairro o aluno está relatando aquilo que lhe é familiar e, portanto cheio de significado e significantes, as letras, símbolos linguísticos tornam-se o meio e não o fim para o registro de sua vivência e se esta for valorizada pelo professor poderá potencializar a motivação do aluno para narrar e registrar, mesmo que de forma não convencional aquilo que sente.

É sabido que Milton Santos, (1977) não se referia ao espaço como forma de alfabetização e a busca por essa totalidade se estabelecia dentro dos movimentos presentes em todos os lugares e que vão se resignificando numa evolução constante formando novos espaços, sempre buscando novas totalizações e que as frações se materializam em totalidades de um determinado tempo que se configura de acordo com os arranjos, as técnicas e ações de um dado espaço.

Essa reflexão se apoia na ideia de concretude que o espaço tem na vida humana, pois os espaços não são vazios eles são constituídos por pessoas que modelam e dão formas a este espaço e são modelados por ele, não como o barro do artesão, mas nas feições, costumes, hábito, normas que cada sociedade estabelece no lugar em que vive ele é parte e também totalidade em cada lugar:

O espaço reproduz a totalidade social, na medida em que essas transformações são determinadas por necessidade sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1977, p. 91).

Essa ideia de apoiar-se no espaço para alfabetizar, pressupõe estabelecer conexões da criança com o mundo vivido, valorizando o espaço dela como algo significativo para a aprendizagem e a possibilidade de ouvir,

partilhar com os outros que constituem o seu meio. Situações experimentadas, vivenciadas, partilhadas nessa busca da compreensão do eu, do outro, e que todos ocupamos um lugar, pertencemos a um espaço, temos memórias e essas constituem nossas identidades sociais.

Confrontar diferentes realidades, modos de viver próximos e distantes de diferentes lugares, mas que experimentados por quem está próximo ressignifica o nosso próprio espaço e a forma como vivemos.

A Geografia pensada não como ciência que descreve lugares e nos ensina o nome deles, mas uma disciplina que tem como objeto o espaço e suas dinâmicas sociais, que constituem as técnicas, as ações e reflete sobre como esses grupos sociais interagem com os elementos naturais e os transformam ao longo do desenvolvimento humano na Terra torna-se algo extremamente relevante no ensino das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Nogue (2016) as paisagens estão impregnadas das experiências e desejos dos que nela habitam, é a composição de um mundo, um modo de vê-lo.

Ao realizar o estudo de inúmeros autores que expõem a importância da Geografia Cultural, um conhecimento que busca não simplesmente descrever lugares, mas entender a composição da paisagem numa junção de formas e objetos que se entrelaçam formando suas singularidades e composições percebemos a importância de explorar diferentes linguagens na busca do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Quando as propostas didáticas tornam-se significativas para os alunos todos os mecanismos são ativados para produzir e assimilar o que lhe é apresentado.

A paisagem como parte do currículo não é apresentada como algo estático, um conceito a ser apreendido e reproduzido, mas um texto vivo a ser

decifrado e partilhado na constituição de saberes que se ampliam de forma significativa.

Tornar o ensino próximo à realidade do aluno possibilita-o encontrar formas de se expressar, sentido na escrita, e ela necessária ao seu desenvolvimento. Os saberes escolares são facilitados quando não se restringem aos muros escolares, mas interage de forma ativa com o aluno e sua vivência, como Marandola, (2014) relata “é um corpo existencial que experiencia” e com isso ressignifica seus interesses tornando-a mais focal e, portanto, mais fácil de ser assimilada.

Ao ler o espaço de vivência, a criança estará lendo a sua própria história, inscrita concretamente, pelo que resulta das forças sociais e particularmente pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente. Portanto, a contribuição da Geografia neste nível de ensino, em que a criança passa pelo processo de alfabetização, não se dá como acessório, mas como um componente significativo na busca do ler e do escrever.

A experiência geográfica permite ao homem mergulhar em sua experiência humana, interior e social, como aponta Dardel (2011). O espaço geográfico não é abstrato ele é matéria, a casa, a rua, o bairro, a praça. Ele pode ser compreendido e sentido com maior facilidade propiciando aos alunos a compreensão dos símbolos existentes sejam linguísticos e outros como: vizinhança; direção; escala; distribuição; localização, com isso processos cognitivos são desenvolvidos na busca da compreensão da realidade vivida.

A cidadania e seus direitos são materializados possibilitando ao sujeito sua inserção ao mundo letrado e se desenvolve a capacidade de interação, reflexão e atuação de forma ativa para a manutenção e ou transformação de sua vivência de acordo com suas necessidades e dos outros que formam o seu grupo social.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, versão aprovada pelo CNE, Brasília: MEC, 2017.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16. p. 133-152, 2001.
- COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte: Cultura e Simbolismo nas Paisagens Humanas. In: CORREA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (org.). **Paisagem Tempo e Cultura**, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998, p. 92 - 123.
- DARDEL, E. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FERREIRO, E. [et al.]. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ªed. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2011.
- GOULART, L. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, I. M. (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 19-27.
- LASTÓRIA, A. C.; FERNANDES, S. A. A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não sabe aonde quer chegar. In: **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n. 2, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- LOPES, C. S. **O professor de geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade, 2010, 258f. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Geografia Humana, FFLCH-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**. Rio de Janeiro, Editora Unijuí, Ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

MARANDOLA JR., E. **Um sentido fenomenológico de paisagem**: o sentir em mistura do ser-lançado-nomundo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE PAISAGEM. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2014.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUÈ, J. Introducción. El paisaje como constructo social. In: Nogué, Joan (ed.). **La construcción social del paisaje**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016, p. 9-24.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SANTOS, M. Sociedade e Espaço: a Formação Social como Teoria e como Método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB-SP, n. 54, p. 81-100, 1977.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: revista de Currículo y Formación**, v. 9, n. 2, 2005. Disponible em: URL: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.