

AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS DAS CRIANÇAS COMO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO NO LIVRO DE GEOGRAFIA

**Children's spatial experiences as program
content in the geography textbook**

Daniel Luiz Poio Roberti¹
João Victor Costa de Oliveira²

¹ Professor adjunto do curso de Geografia pela Universidade Federal Fluminense - Angra dos Reis/RJ, Brasil, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFF (2015), <https://orcid.org/0000-0001-6865-3700>, <http://lattes.cnpq.br/0897061648493416>

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Juiz de Fora/MG, Brasil, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3727-5256>, <http://lattes.cnpq.br/1741867290702802>

Resumo

Este artigo foi consubstanciado a partir de pesquisas realizadas no âmbito de um projeto de iniciação à docência que problematizou o uso do material didático na escola básica. Os autores desenvolveram um tipo de metodologia, denominada *com crianças*, que permitiu uma pesquisa sobre a vivência espacial das crianças e a produção de um livro totalmente inserido na singularidade deste grupo social, distanciando-se dos modelos didáticos do mercado das grandes marcas editoriais. Para isso, optou-se pela realização de um trabalho de campo sobre o conteúdo programático *Campo e Cidade* com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, porque esta prática pedagógica reconhece a unidade meio e sociedade no processo de produção do conhecimento escolar. Ademais, o desenvolvimento desta pesquisa foi acompanhado pela inserção dos autores nos debates teóricos do campo da geografia da infância e da teoria histórico-cultural. A teoria histórico-cultural, oriunda da produção acadêmica de pesquisadores soviéticos do início do século XX, em destaque Lev Semionovich Vigotski, contribui com a presente investigação por meio de constructos conceituais que carregam a potência da infância para a criação do novo, a partir das condições sociais, históricas e geográficas pré-existentes.

Palavras-chave: **geografia da infância; teoria histórico-cultural; metodologia de pesquisa com crianças, vivência espacial e trabalho de campo.**

Abstract

This article was based on research carried out within the scope of a teaching initiation project that problematized the use of teaching material in basic schools. The authors developed a type of methodology, called collaborative or with children and teachers, which allowed research into the spatial experience of children, collaborators in the project and the production of a book fully inserted in the singularity of this social group, distancing itself from didactic models of the large editorial brands market. To this end, it was decided to carry out fieldwork on the Country and City program content with a 4th year elementary school class, because this pedagogical practice regularly unites environment and society in the process of producing school knowledge. Furthermore, the development of this research was accompanied by the inclusion of the authors in theoretical debates in the field of childhood geography and historical-cultural theory. The historical-cultural theory, originating from the academic production of Soviet researchers from the beginning of the 20th century, notably Lev Semionovich Vygotski, contributes to the present investigation through conceptual constructs that carry the power of childhood for the creation of the new, from the pre-existing social, historical and geographical conditions.

Keywords: **childhood geography; historical-cultural theory; research methodology with children, spatial experience and field work.**

Introdução

Há todo um debate no Brasil sobre a produção dos livros didáticos na educação básica (Tonini e Goulart 2017). Por exemplo, sobre a questão estrutural dos repasses dos livros didáticos para as escolas: as instituições de educação pública do país não recebem a quantidade de livros necessária para um ensino de qualidade. Dessa forma, os professores e alunos, que utilizam os materiais didáticos convencionais como principal ferramenta para o ensino, acabam sendo prejudicados. Além disso, também é discutido o papel desse material na educação. Tonini e Goulart (2017) trazem uma reflexão sobre a utilização dos livros didáticos de geografia na educação básica. As autoras reforçam a necessidade desse material no ambiente escolar, quando dizem que “continua sendo fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola básica.” (Tonini e Goulart 2017, 260). O debate é ampliado quando as autoras falam sobre um uso mais crítico dos livros didáticos pelos professores em sala de aula. “Decorre desse contexto a preocupação em aprofundar o olhar sobre esse artefato, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva aprendizagem, com vista à sua qualificação” (Tonini e Goulart 2017, 259).

Nesta pesquisa, pretendemos discutir o caráter genérico destas obras didáticas (Corrêa e Meirelles 2019). Muitas das vezes, estes materiais se encontram prontos e fechados (Pires e Lima Junior 2019). A analogia dos livros dentro de embalagens serve para o entendimento desta questão. Os livros são recebidos pelos professores para serem “abertos” e “aplicados” aos alunos em sala de aula. O professor Romerito Valeriano da Silva (2019) defende que para a manutenção de um “padrão mínimo de qualidade”, as editoras de livros didáticos deveriam seguir à risca o padrão de normatividade que está estabelecido no Guia do Professor, o que em alguns momentos, pode dificultar o “uso criativo” desta ferramenta didática,

Concordamos com os autores supracitados e dialogando com outros (Tonini e Goulart 2017; Carvalho 2022) que entendem as atividades de pesquisa e os possíveis materiais paradidáticos gerados por ela; ambos constituidores de um processo metodológico que podem ser produzidos durante a investigação. Portanto, a atividade de pesquisa e os seus possíveis produtos são gerados concomitantemente. É o que denominamos neste texto de metodologia de pesquisa *com* crianças.

(...) é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar. Instrumentos desse tipo são paradigmaticamente ‘pré-requisito e produto’ porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos pré-existentes, socialmente determinados (...) Ele não está linearmente na frente do produto, nem conceitual e materialmente. Instrumento e produto são, por conseguinte, necessariamente, uma unidade produzida (Newman e Holzman 1995, 61-62).

Dito isso, a metodologia para a realização desta pesquisa foi desenvolvida no espaço escolar em contato com os alunos e professora, participantes do projeto. Levamos em conta as vivências das crianças (Lopes 2021) e buscamos desenvolver um conjunto de atividades de ensino e pesquisa que fizessem parte daquele contexto escolar.

Defende-se, nessa perspectiva metodológica, a fundamentalidade de estudar as crianças em seus próprios termos, a partir da ideia de que a participação delas, os seus pontos de vista, as suas representações e a escuta de suas vozes sejam os principais elementos estruturantes das pesquisas (Carvalho 2022, 85).

Essa busca para entender a singularidade desse grupo social pode ser feita por meio do relato da observação, ou seja, uma estratégia etnográfica, assim como afirma Carvalho (2022, 31) no que se refere às escolhas metodológicas para compor uma pesquisa com crianças. Parece-nos que a etnografia, enquanto método, é uma das opções mais suscitadas pelos referenciais teóricos que estão, em alguma medida, situados no campo dos Estudos Sociais da Infância (James et al. 1998).

Em uma pesquisa com crianças, buscamos propiciar situações de aprendizagem que não só reconhecessem as crianças e suas práticas discursivas, mas legitimam as suas linguagens como formas de (re)existências no mundo (Hart 1992). As crianças são capazes de expressar suas opiniões, compreender e tomar decisões, baseadas em suas vivências.

(...) foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (Qvortrup 2010, 631).

Dessa forma, esta pesquisa produziu um livro paradidático que levou em conta as vivências espaciais da turma do 4º ano da Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê, parceira do projeto; a partir de uma pesquisa etnográfica e do desenvolvimento de uma prática pedagógica, conhecida como trabalho de campo (Souza Silva et al. 2019).

O artigo foi organizado para que a primeira seção apresentasse os esforços epistemológicos da geografia para pesquisar as infâncias em suas manifestações espaciais. A segunda seção destaca os conceitos de meio e vivência em

relação ao contexto de produção da teoria histórico-cultural. A terceira seção ficou reservada para assumir a vivência espacial, um constructo conceitual do campo epistêmico da Geografia da infância e a prática da etnografia como um dos expedientes metodológicos de sua pesquisa. A quarta seção é sobre a proposta pedagógica do trabalho de campo em relação à produção do livro didático com as crianças. A quinta seção versa como os conteúdos programáticos podem dialogar com as vivências espaciais das crianças e por fim as considerações finais.

1. O surgimento da infância como campo de pesquisa na Geografia

Na obra *Geografia da Infância* (2005), Lopes e Vasconcellos trazem os contos infantis como documentos que narram o cotidiano de fome, guerra e doenças no contexto do feudalismo europeu. Estas histórias, que são voltadas para o público infanto-juvenil, ganharam grande popularidade pela indústria de entretenimento do grupo norte-americano Walt Disney. “A organização dos contos infantis passa a ser uma das linhas que tecidas com outras, ajudam a sistematizar, a partir do século XVII, o sentido moderno da infância.” (Lopes; Vasconcelos 2005, 19)

Dessa forma, a partir do século XVII, o historiador Philippe Ariès (1978) identifica os primeiros indícios de uma infância, considerada de uma época moderna na história europeia. Apenas com as mudanças histórico-sociais, ocorridas nesses continentes, durante os séculos passados, que temos essa nova forma de enxergar e “cuidar” das crianças. “Brinquedos para crianças, roupas, acessórios infantis, artefatos comuns nas sociedades atuais teriam sua origem nas mudanças europeias a partir do século XVII, assim como os espaços próprios para crianças.” (Lopes 2018, 27)

Lopes e Vasconcellos (2005) levantam um questionamento sobre a visão eurocêntrica abordada por Áries em um debate sobre as diferentes infâncias que (co)existem no tempo e no espaço mundial. Apesar dos relatos em sua obra sobre o surgimento da infância na Europa no século XVII, há indícios da existência de outros países do mundo que já distinguiam as crianças dos adultos, por meio do que seria a infância.

(...) uma leitura simplificada da obra de Áries pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância, porém as pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferenciado dos adultos para suas crianças. (Lopes e Vasconcelos 2006, 117)

Os autores afirmam que “talvez a própria construção social de infância na Europa tenha sido fruto de uma relação de alteridade com outros povos.” (Lopes e Vasconcelos 2006, 177). É uma nova perspectiva de como a infância pode ter surgido nos países europeus, sendo moldada a partir de outras infâncias que já existiam fora desse continente. A geografia, enquanto área do conhecimento, pode contribuir com essas pesquisas para “(...) desvelar o ser e estar das crianças no espaço” (Lopes 2018, 61). Os principais conceitos da Geografia da Infância podem “dialogar com as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades, as configurações que dela emana, dentre as quais destacamos a paisagem, o território e o lugar”. (Lopes 2018, 61).

2. Teoria histórico-cultural: meio e vivência

A Geografia da infância de nacionalidade brasileira se aproxima de uma teoria produzida nos anos 30 do século passado. Neste estudo, destacamos os conceitos do autor de origem bielorrussa, Lev Seminovich Vigotski, um dos fundadores da teoria histórico-cultural. Na obra *Geografia e Educação infantil* (2018), o professor Jader Janer contextualiza o pensamento de Vigotski que começa a ser estudado pelo campo da educação e da psicologia em território brasileiro no final da década dos anos de 1970. No entanto, pelo contexto histórico da época, muitas traduções de suas obras foram feitas de forma equivocada, dificultando o real significado da teoria histórico-cultural.

Período marcado pela guerra fria, pela oposição leste e oeste, pelas disputas entre modelos societários diferenciados, pelos alinhamentos geopolíticos entre os testado do planeta, numa frágil lógica da coexistência pacífica, as ideias desses autores soviéticos chegaram ao território nacional de forma indireta, com traduções advindas de fontes secundárias (sobretudo do inglês), o que significou um acesso a um material com prováveis cortes e outras intencionalidades ideológicas comuns ao período (Lopes 2018, 45)

A perseguição à Vigotski e suas ideias, em 1936, na Rússia, prejudicaram a divulgação da sua obra, além dos problemas de tradução e também todo o material que se perdeu durante esse período, como afirma Kravtsov:

Um dos problemas mais sérios relaciona-se às edições dos textos do cientista e aos trechos de sua obra retirados do contexto. Após os acontecimentos dramáticos para a ciência da psicologia nacional, em 1936, as obras de L. S. Vigotski, além de não serem mais publicadas, foram sistematicamente subtraídas das bibliotecas e destruídas. A primeira versão de suas obras escolhidas em seis volumes veio à luz somente no início dos anos de 1980.

No entanto, esta edição deixou de publicar muitos textos de L. S. Vigotski. Além disso, o que se publicou foi editado, algumas vezes, sem qualquer justificativa, assim como foi feito em relação aos acréscimos e às correções. Assim, mesmo que esses volumes representem grande valor para a ciência e para os psicólogos, a sua incompletude e a sua duvidosa edição podem produzir uma imagem um tanto distorcida da teoria histórico-cultural. (Kravtsov 2023, 4)

No entanto, novas traduções dos trabalhos de Vigotski foram aproveitados e utilizados para o estudo da área da psicologia da educação, assim como da geografia escolar (Prestes, 2010; Lopes, 2018). Um dos estudos (Vigotski, 2010) fala sobre como o meio e contexto social afetam o desenvolvimento infantil, destacando o convívio social, cultura e práticas educacionais como elementos essenciais para a aprendizagem das crianças. Segundo Vigotski (2010, 691), o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior em relação ao desenvolvimento da personalidade, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico.

Nesse estudo, fica claro como a vivência de cada indivíduo é única, mesmo passando por um acontecimento social, assim como explica Vigotski:

O humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro de espécies) e a sociogênese (a cultura de um grupo), tornando nossas vivências únicas na vivência coletiva, esse encontro com o outro, que evidencia a fronteira do “entre pessoas”, não como periferia no processo de ser e estar no mundo, mas como a principal centralidade. (citado por Lopes 2018, 45)

O conceito de vivência pode ser compreendido pelo desenvolvimento da personalidade de um indivíduo no contexto de sua relação com o meio, com o mundo e com outras pessoas. Essa relação com o meio seria fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. A teoria histórico-cultural diz que o aprendizado e o pensamento são construídos pela relação imbricada entre meio, sociedade e pessoa.

Vigotski explica os conceitos *sredá* e *perejivani*, traduzidos como meio e vivência, da seguinte forma:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado

acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (citado por Lopes 2018, 48)

O desenvolvimento da nossa personalidade é uma relação de unidade entre afeto e intelecto. É um processo intrapsicológico fruto da dimensão de fronteira entre o indivíduo, meio natural e o contexto no plano social. De acordo com Vigotski "...No desenvolvimento cultural da criança, toda função emerge no palco duas vezes, em dois planos; primeiramente, no plano social, depois, no plano psicológico; primeiramente, entre os homens, como uma categoria interpsíquica, depois, no interior da criança, como uma categoria intrapsíquica" (citado por Kravtsov 2023, 3)

Porém o conceito de vivência, na sua relação de unidade entre natureza, sociedade e pessoa (Lopes e Paula 2022), não pode se confundir como um estudo da anatomia dos corpos humanos (Bakhtin 2003), porque contraria toda uma pesquisa no campo das ciências sociais que se preocupa em compreender o conjunto das transformações humanas no meio que se apresenta histórico e geográfico.

3. Etnografia e vivências espaciais: significados e valores dos lugares que ocupamos

Lopes e Paula (2022) elaboraram o conceito de vivência espacial durante as suas pesquisas no campo da Geografia da infância. Estes autores entendem que a vivência espacial pode ser considerada a origem da compreensão do espaço no ser humano, sua gênese na relação com o meio geográfico. Essa relação com o espaço não é compreendida a partir de um determinismo geográfico ou biológico, mas como um processo de reelaboração criadora (Vigotski 2009) em que crianças e adultos constroem significados e valores que se projetam no espaço.

Ao falarmos em vivência espacial falamos nessa perspectiva, pois o que nos interessa é a gênese desse espaço no ser humano, a sua origem nas forjas da alteridade, que se faz, simultaneamente, na alteridade, que se faz, simultaneamente, na fronteira entre cada um de nós, de nossa condição autoral, de nossos planos sociais e pessoais, dos fronteira entre cada um de nós, de nossa condição autoral, de nossos planos sociais e pessoais, dos afectos (Spinoza, 2009) que se espraiam. Como o corpo humano não suporta o humano que se espraiam. (Lopes e Paula, 2022, 473-474)

Percebemos a importância do espaço geográfico como uma dimensão do fazer(-se) humano. Como a linguagem do outro influencia no processo de espacialização. Os autores explicam como o espaço é vivido não apenas na infância, mas também na vida adulta, em forma de memórias e sentimentos. O espaço é entendido como vida em constante inacabamento, recriado pelo trabalho e pela atividade socialmente instituída.

Portanto, o projeto de pesquisa objetivou observar as vivências espaciais das crianças e a estratégia assumida pelos autores foi a realização de uma prática etnográfica (Corsaro 2005). A partir da etnografia, conseguimos estabelecer uma relação com as crianças e os adultos participantes da pesquisa, a fim de entender como as crianças vivenciam os espaços da escola. Carvalho (2022, 85) afirma que: “na pesquisa com crianças, é fundamental que sejam consideradas as relações que elas estabelecem com os sujeitos (crianças e adultos) com quem convivem e os contextos dos quais participam”.

Dito isso, é importante falar sobre a escola em que a pesquisa foi realizada, onde as crianças vivem grande parte de suas infâncias. A instituição de ensino escolhida para realização desta pesquisa foi a Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê. Para as ações seguintes referentes à pesquisa, é importante entender a localização e as características da escola pesquisada.

FIGURA 1. MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE VOLTA REDONDA, DO BAIRRO SANTA RITA DO ZARUR E DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDYR AMARAL BEDÊ, DA ESQUERDA PARA A DIREITA.



FONTE: ACERVO DOS AUTORES

A Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê fica situada em Santa Rita do Zarur, um bairro afastado do centro de Volta Redonda, próximo a área rural do município. Grande parte dos alunos moram neste bairro. É um bairro que apresenta uma rede precária de transporte público, o que dificulta o deslocamento dos seus moradores.

A escola oferece o ensino fundamental - anos iniciais, contemplando o segmento do 1º ao 5º ano. As turmas são divididas em até duas, de acordo com a demanda dos moradores do bairro por vagas disponíveis. Os espaços de lazer e atividade física das unidade de educação se resumem a dois pátios; um interno e outro externo, onde os alunos passam o intervalo lanchando, brincando e fazendo outras atividades; uma cantina; o refeitório; umas pequena sala de administração, em que estão localizadas as salas dos professores; secretaria e direção; a quadra e por fim, as salas de aula.

A localização do bairro Santa Rita do Zarur, assim como suas características geográficas, foi um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da atividade de pesquisa com os alunos. A partir das anotações e observações realizadas durante a etnografia, pudemos perceber como as crianças e adultos vivenciam onde trabalham, estudam e moram. A proximidade de suas casas com a escola, os trajetos feitos e seus olhares sobre os espaços que percorrem todos os dias. Todos esses fatores contribuíram para primeiro entendermos qual a concepção dos alunos em relação aos espaços que vivenciam. Massey (2017) fala sobre imagens mentais que carregamos sobre o mundo e como elas influenciam nossa compreensão do espaço. A autora defende a necessidade de expor e questionar essas imaginações, considerando as implicações políticas e sociais que elas podem ter e também destaca o papel da Geografia no questionamento de ideias preestabelecidas e no estímulo à reflexão sobre as relações de poder e interdependências que moldam o mundo. No desenvolvimento desta pesquisa, o conteúdo programático de Geografia trabalhado pode ser relacionado com as localidades presentes ao redor da escola. As casas dos alunos, os lugares que visitamos e a própria escola; pontos que carregam um significado para cada um dos alunos que vivem nesses lugares.

4. Desenvolvimento do trabalho de campo e a produção do livro com as crianças

O período da prática etnográfica e a etapa da aceitação dos alunos (Ferreira, 2006) foram essenciais para desenvolvermos uma relação de convivência e responsabilidade ética com trinta e dois alunos que tinham à época, entre nove e treze anos. Acompanhamos algumas aulas de Geografia da turma do 4º ano do ensino fundamental para entender como o conteúdo programático foi proposto pela professora regente Roberta aos alunos. Muitas vezes, os alunos dependiam dos livros didáticos para a realização das atividades em sala de aula. Percebemos que os alunos se apoiaram na leitura desses materiais para realização das tarefas escolares. Os livros ficavam guardados na escola e eram distribuídos aos alunos, quando necessário para consulta aos textos e exercícios.

O conteúdo de Geografia do terceiro trimestre versava sobre a relação Campo e Cidade no município de Volta Redonda. Elaboramos um planejamento curricular sobre o referido conteúdo programático que acolhesse as vivências espaciais da turma do quarto ano. Levamos em conta as orientações pedagógicas da professora e os momentos de diálogos com as crianças, associados ao desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC³. Concordamos com Cruz, Battestin e Ghiggi (2013) que a pesquisa é um princípio educativo que orienta a prática pedagógica; portanto, a fase do estudo etnográfico foi fundamental para a produção de uma sequência didática que privilegiaria um trabalho de campo a ser realizado com a turma. Os objetivos desta proposta pedagógica seria reconhecer as vivências espaciais dos alunos e compreender a interdependência dos espaços do Campo e da Cidade no âmbito das relações de produção capitalista (Alves 2012).

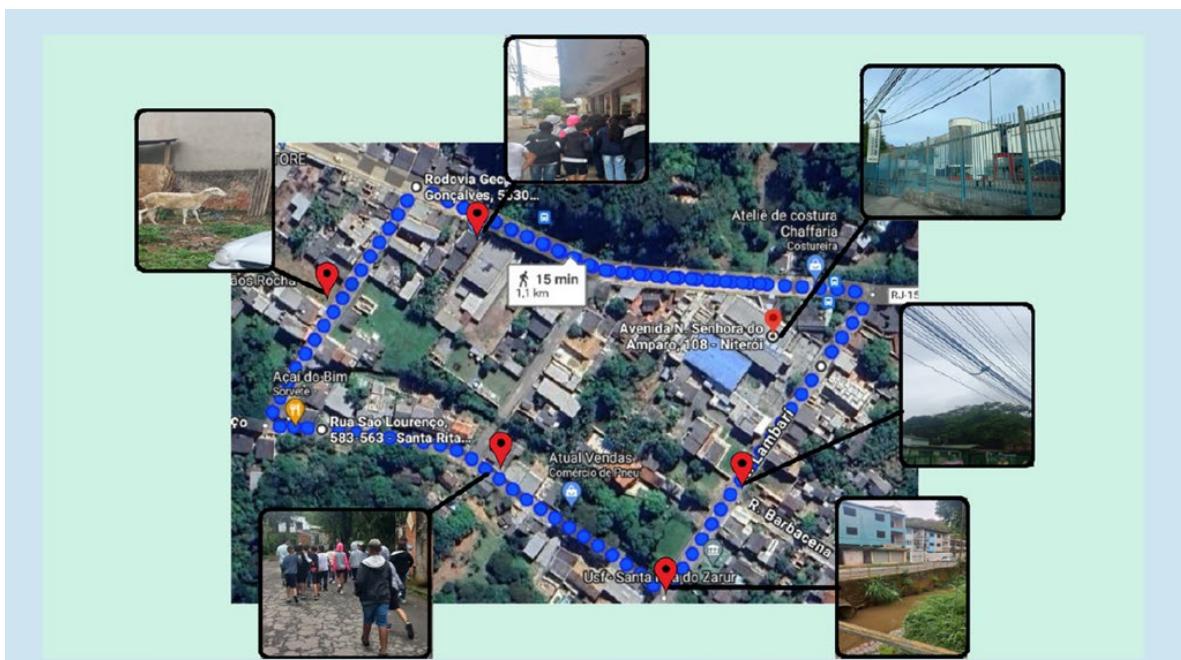
O trabalho de campo é uma ferramenta pedagógica que permite “(...) o contato direto com o objeto de conhecimento e com o local onde os fatos/fenômenos se manifestam (...)” (Souza Silva et al. 2019, 31). É uma atividade que deve ser planejada para que se atinja os seus objetivos pedagógicos. Esta metodologia pode ser dividida em 3 momentos. A fase do pré-campo em que o professor fica responsável por elaborar um roteiro sobre pontos a serem visitados no lugar e a orientação sobre os procedimentos a serem adotados pelos alunos durante a visita. A etapa do campo *in loco* em que o professor se preocupa em trazer conhecimentos da matéria estudada em sala de aula para que os alunos reflitam sobre os fenômenos e processos a serem observados naquela paisagem e por fim, o estágio do pós-campo em que o professor e os alunos sistematizam os conhecimentos produzidos após a pesquisa e os documentam através de relatórios, fotografias e desenhos (Lopes e Pontuschka 2009).

O trabalho de campo com as crianças apresenta algumas especificidades em relação ao público-alvo destinado. A proposta de atividade extraclasse foi discutida em reunião com os pais e responsáveis pelos alunos da turma 402. Os adultos, em questão, queriam entender os objetivos da atividade e quantos funcionários da instituição de ensino acompanhariam os alunos. As crianças estavam mais interessadas em saber sobre o trajeto que iriam percorrer e o período de duração da atividade. Vencida a etapa da apresentação e aceitação da proposta pelos pais e crianças, se seguiu a etapa de planejamento do trabalho de campo.

³ Habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia do 4º ano (EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas e (EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

A proposta pedagógica ficou dividida em três momentos. Primeiro, conversamos sobre o conteúdo, para relembrarmos o que a professora havia trabalhado com os alunos nas últimas semanas. Depois, conversamos com as crianças sobre a atividade a ser desenvolvida. A proposta consistia em traçar um caminho em torno do quarteirão da escola, identificando, com a ajuda dos alunos, as paisagens naturais e humanas do bairro e por último, ao retornar a escola, os alunos fariam o registro das paisagens por meio de desenhos.

FIGURA 2. TRABALHO DE CAMPO, COM OS PONTOS VISITADOS PELAS CRIANÇAS, NO BAIRRO DA ESCOLA



FONTE: ACERVO DOS AUTORES, 2023

Os alunos do quarto ano, em sua maioria, residem no bairro da escola. Conhecem as ruas, as praças e o comércio local. Uma caminhada solitária dura normalmente quinze minutos; em companhia das crianças, foi quase uma hora de muitas histórias. Durante a atividade, os alunos escolheram alguns pontos de visitação, onde paramos para começar a nossa conversa. Os pontos de paradas foram nomeados pelos alunos de “o macaco nos fios”; “o rio que corre atrás da escola, que também foi chamado de rio verde”; “a casa abandonada”; “a casa da cabra” e “o mercado do bairro”.

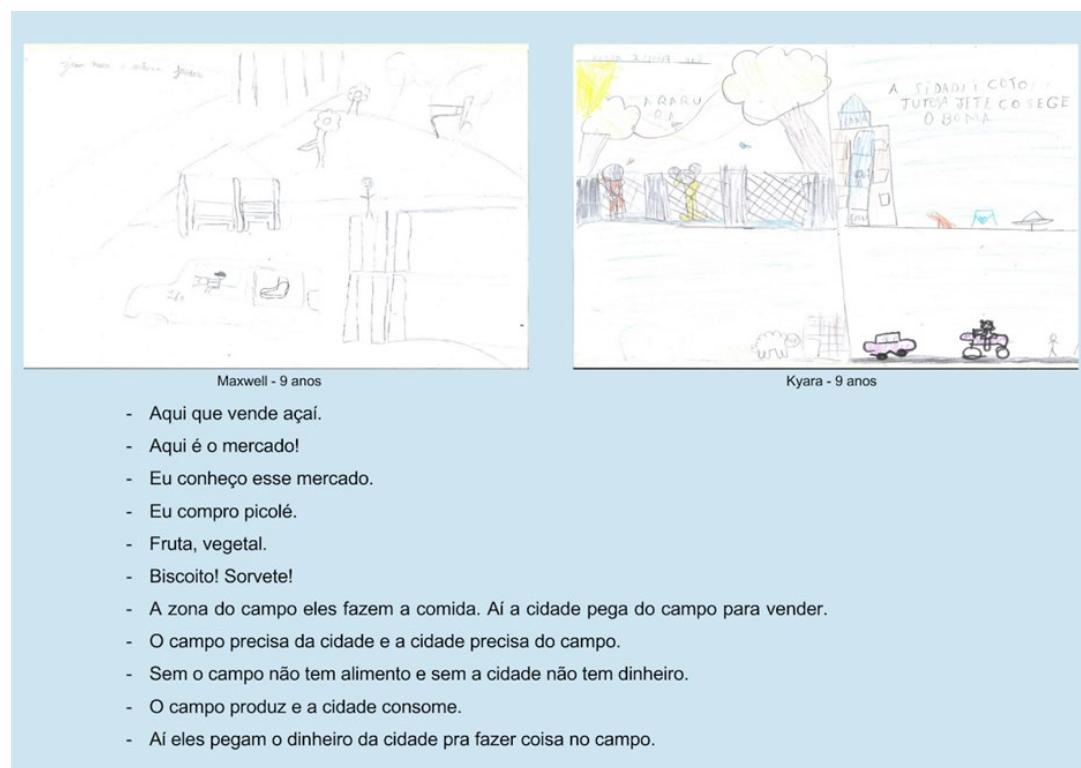
Durante a confecção dos desenhos, fomos conversando entre os grupos de alunos sobre o que estavam desenhando. A partir de suas descrições, produzimos o que seria um material paradidático. Um livro com ilustrações, comentários e conversas gravadas dos próprios alunos durante o trabalho de campo.

No último encontro com a turma, pudemos apresentar um exemplar do livro impresso para os alunos. Conversamos sobre toda a experiência de pesquisa e ensino de Geografia. Os alunos assinaram o livro, para deixar registrada a autoria dos desenhos e histórias contadas. Em companhia dos alunos, escolhemos um título para o livro. Entre muitas sugestões, como “As aventuras do quarto ano” ou “As aventuras do 402”, chegamos a um consenso em relação ao seguinte título: “O passeio do quarto ano”. Este material foi entregue à biblioteca da escola, oportunizando que outras crianças tenham acesso ao passeio realizado pela turma 402 e a novos conhecimentos sobre Geografia.

5. A relação do conteúdo escolar com as vivências espaciais das crianças

Durante a visita ao mercado, um dos pontos de observação do trabalho de campo, pudemos perceber as associações que os alunos faziam entre os conteúdos das últimas aulas e as atividades econômicas que ocorriam naquele bairro. As crianças identificaram as relações de trabalho, produção e circulação de mercadorias entre espaço rural e urbano do município de Volta Redonda, a partir de uma perspectiva crítica dos processos de formação econômica desse fenômeno (Pereira e Lopes 2022; Alves 2012).

FIGURA 3. O MERCADO DO BAIRRO



FONTE: ACERVO DOS AUTORES.

Nas conversas, durante uma parada e outra, os alunos comentaram sobre a situação de complementaridade da produção econômica e circulação das mercadorias do bairro. “Zona do campo, eles fazem comida. Aí a cidade pega do campo para vender (...) Sem o campo não tem alimento e sem a cidade não tem dinheiro” (Passeio do quarto ano 2023, 20). Apesar dos alunos descreverem algumas situações vivenciadas, segundo uma visão tradicional da ciência geográfica, o que as pesquisas mais contemporâneas do campo demonstram que o período atual da revolução técnico-científico-informacional, a paisagem do espaço rural está cada vez mais semelhante a do urbano, por conta dos investimento em tecnologia, insumos e no desenvolvimento do complexo industrial para maior produção comercial do campo brasileiro.

QUADRO 1. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 - Os circuitos da produção (I): o espaço industrial	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6: Os circuitos da produção (II): o espaço agropecuário
Conteúdos: industrialização; mercado consumidor; imigração; indústria de transformação; indústria extrativa; indústria da construção; industrialização retardatária ou tardia; concentração industrial; eixos de industrialização (São Paulo); desconcentração e descentralização industriais [...].	Conteúdos: latifúndio; unidade familiar produtora de mercadorias; unidade familiar de subsistência; empresa agropecuária capitalista; complexo agroindustrial; agribusiness; estrutura fundiária; subutilização da terra.

FONTE: PEREIRA E LOPES 2022, 13

Em pesquisas realizadas nos livros didáticos e referenciais curriculares de estados e municípios brasileiros, Pereira e Lopes (2022) perceberam uma certa regularidade, independente do segmento de ensino, em relação à metodologia do trabalho pedagógico dos conteúdos Campo e Cidade. Os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, colocados lado a lado, como se fossem opostos. Exemplos: industrialização versus latifúndio. Este fato que não condiz com a realidade atual da dinâmica socioespacial brasileira cuja concentração de renda se encontra em grandes propriedades que permitem aos proprietários a acumulação primitiva do capital e o reinvestimento na terra com financiamentos de máquinas e insumos, transformando o campo brasileiro em uma paisagem com características cada vez mais urbanas.

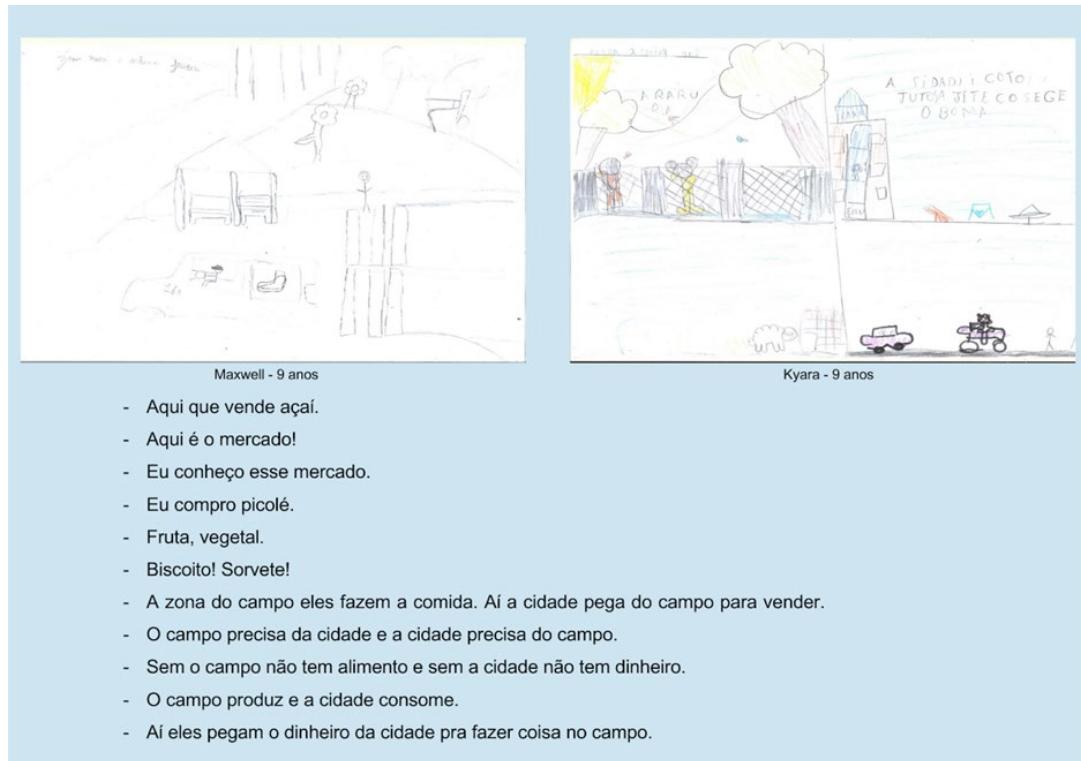
Considerações finais

As disciplinas são heranças culturais dos conhecimentos e saberes da humanidade que foram sistematizados nos currículos escolares. Estes documentos são formados através da seleção cultural dos conteúdos programáticos das disciplinas escolares. A orientação mais tradicional de formação de professores condicionou estes agentes de atuação escolar a seguir o modelo transpositivo (Lestegás 2013) cujas teorias de ensino, metodologias de aprendizagens e materiais didáticos, que são produzidos por outros profissionais que não fazem parte daquele contexto escolar, devem ser transmitidos/ apresentados aos alunos. As formas de avaliação, adotadas neste paradigma educativo, exercem a função de fazer com que os alunos reproduzam os conhecimentos que estão postos.

A orientação mais crítica para a formação de professores discute o princípio da pesquisa como método da prática pedagógica. Antes os conteúdos, teorias e metodologias que se encontravam cristalizados, agora atravessam um momento de tensionamento. Neste contexto, Giraldi (2015) propõe a “inversão da flecha”, o professor é aquele que por meio da prática de pesquisa considera “olhar” a sua vivência e a dos seus alunos para elaborar uma proposta pedagógica. Portanto, o ato de ensino incorpora uma dimensão ética e política, porque é na alteridade da prática social, em que professores e alunos se humanizam, transformando o mundo (Freire 2014).

A proposta de pesquisa e ensino compartilhada neste texto considera as vivências espaciais (Lopes; Paula 2022) como prática social na relação de unidade entre natureza, sociedade e pessoa (Lopes 2021). Unidade com caráter de diversidade, a partir da perspectiva de Vigotski (2006), porque as vivências não são iguais. O livro paradidático produzido a partir dos conteúdos programáticos sobre Campo e Cidade por meio das vivências espaciais das crianças da turma 402 da Escola Municipal Professor Waldyr Amaral Bedê não seriam os mesmos se fossem outra escola, crianças, professor e pesquisadores. Por isso, não é só o produto gerado que se torna inovador na proposta de ensino. A metodologia de pesquisa com crianças, a partir de uma prática etnográfica e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de trabalho de campo, pôde produzir um livro paradidático situado naquele contexto histórico e geográfico.

FIGURA 4. CASA MAL-ASSOMBRADA



FONTE: ACERVO DOS AUTORES.

Talvez, os dados produzidos na pesquisa e registrados no livro que mais merecem uma atitude de amorosidade (Bakhtin 2003) dos pesquisadores sejam os que trazem a novidade e apontam para o caminho das autorias infantis (Lopes; Mello 2017), como as histórias da “Casa Mal-Assombrada”, um dos pontos visitados pelo trabalho de campo do quarto ano; um terreno abandonado que atravessa um processo de desapropriação pela gestão do município de Volta Redonda.

Referências bibliográficas

- Alves, Flamarion Dutra. 2012. “A relação campo-cidade na Geografia Brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos”. *Geografia Ensino & Pesquisa*.
- Amorim, Marília. 2012. “Cronotopo e exotopia”. In: Brait, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, Mikhail. 2003. Metodologia das ciências humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1974-79].
- Carvalho, Rodrigo Saballa de. 2022. *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil*. Porto Alegre: CirKula.
- Corrêa, Gabriel Siqueira; Meireles, Mariana Martins. 2018. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In.: Organizadores: Ivaine Maria Tonini et al. *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo* [e-book]. São Leopoldo: Oikos.
- Corsaro, William A. 2005. “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 443-464.
- Cruz, Claudete Robalos; Battestin, Cláudia; Ghiggi, Gomercindo. 2013. A pesquisa como princípio educativo como proposta pedagógica freireana. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 3, p. 986-997.
- Ferreira, Manuela. 2010. “Ela é nossa prisioneira”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica.
- Freire, Paulo. 2014. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.
- Giraldi, João Wanderley. 2015. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 208p.
- Hart, R. A. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Italy: Unicef International Child Development Centre Spedale degli Innocenti.
- Kravstov, Gennady Grigorievich. 2023. “Atualidade das ideias de L. S. Vigotski para a psicologia contemporânea”. Tradução: George Ribeiro. *Notandum*, ano XXVI, n. 61.

Lestegás, Francisco Rodríguez. 2012. “A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia”. Castellar, Sônia M. Vanzella; Munhoz, Gislaine, Batista (Orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, p. 13-27.

Lopes, Claudivan Sanches; Pontuschka, Nídia. N. 2020. “Estudo do meio: teoria e prática”. *Geografia (Londrina)*, v. 18, n. 2, p. 173-191.

Lopes, Jader Janer Moreira; Paula, Sara Rodrigues Vieira. 2022. “Órfãos de espaço”. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 24, n. 2, p. 473-486.

Lopes, Jader Janer Moreira; Vasconcelos, Tânia de. 2005. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, p. 80.

Lopes, Jader Janer Moreira; Vasconcelos, Tânia. 2006. *Geografia da infância: territorialidades infantis*. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 1, p. 103-127.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2013. “Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias”. *Revista de Educação Pública*, v. 22, n. 49.

Lopes, Jader Janer Moreira; Mello, Marisol Barenco. 2017. “As autorias infantis: processos intermodais de criação”. In.: ARAÚJO, Vânia de Carvalho (Organizadora). *Infância e educação infantil em foco*. Curitiba, PR: CRV.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2018. *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação.

Lopes, Jader Janer Moreira. 2021. *Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida*. São Carlos: Pedro e João Editores.

Massey, Doreen. 2017. “A mente geográfica”. *GEOgraphia*, v. 19, n. 40.

Newman, Fred & Holzman, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Editora Loyola, 1995.

Pereira, Valéria Rodrigues; Lopes, Claudivan Sanches 2022. “Tópicos sobre o ensino de campo e cidade: conhecimento substantivo e conhecimento sintático em Geografia”. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, p. e15-e15.

Pires, Lucineide Mendes; Lima Júnior, Guibson da Silva. *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo* [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

Prestes, Zoia Ribeiro. 2011. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. UNB: Brasília.

Qvortrup, Jens. 2010. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, v. 36, p. 631-644.

Silva, Romerito Valeriano. 2019. A redescoberta do manual do professor. In.: Organizadores: Ivaine Maria Tonini *et al.* *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo* [e-book]. São Leopoldo: Oikos.

Souza Silva, A.; Farias, R. C.; Leite, C. M. C. 2019. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. *Revista Tamoios*, v. 15, n. 1.

Tonini, Ivaine Maria; Goulart, Ligia Beatriz. 2017 Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. *O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina.

Vygotsky, Lev Semionovich. 2004. *Teoria e método em psicologia* (tradução Claudia Berliner) -3ed. -São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev Semionovich. 2006 *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Machado Libros.

Vigotski, Lev Semionovich. 2009. *Imaginação e Criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

Vigotski, Lev Semionovich. 2022. *Quarta aula: a questão do meio na Pedologia*. Psicol. USP, São Paulo, v. 21, n. 4. p. 681-701, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.
