

LILIAN BARCELŁA AGLIARDI

Eduard Swoboda (Austrian, 1814–1902)

*A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com
produzindo geografias menores
no Ciclo de Alfabetização*

POSGea - UFRGS

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. LIGIA BEATRIZ GOULART

LILIAN BARCELLA AGLIARDI

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O PESQUISAR COM PRODUZINDO
GEOGRAFIAS MENORES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração Geografia: Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

PORTO ALEGRE, OUTONO DE 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitor: Jane Fraga Tutikian

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

Diretor: André Sampaio Mexias

Vice-Diretor: Nelson Luiz Sambaqui Gruber

Agliardi, Lilian Barcella

A pedagogia de projetos e o pesquisar *com* produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização. / Lilian Barcella Agliardi. - Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2019.
[165 f.].

Dissertação (Mestrado). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Porto Alegre, RS - BR, 2019.

Orientador: Ligia Beatriz Goulart

1. Formação docente. 2. Pedagogia de Projetos. 3. Geografia.
4. Ciclo de Alfabetização. I. Título.

CDU 911:37

Catálogo na Publicação

Biblioteca Instituto de Geociências - UFRGS

Renata Cristina Grun

CRB 10/1113

LILIAN BARCELLA AGLIARDI

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O PESQUISAR COM PRODUZINDO
GEOGRAFIAS MENORES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração Geografia: Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

Porto Alegre, 31 de maio de 2019.

Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart – UFRGS

Profa. Dra. Máira Suertegaray Rossato – UFRGS

Profa. Dra. Dr. Nestor André Kaercher – UFRGS

Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha

Aos docentes que fazem do cotidiano um intenso movimento de aprender.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde e coragem para seguir nesta jornada e por colocar pessoas maravilhosas no meu caminho, ajudando a concretizar essa etapa de estudos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seu corpo docente e demais funcionários que fazem deste espaço um lugar significativo para todos.

Aos professores os quais convivi neste curso porque me oportunizaram enxergar a educação brasileira com olhos de esperança.

A minha orientadora professora Dra. Ligia Beatriz Goulart, pela dedicação com o trabalho, com as leituras atentas, conversas demoradas, pelo olhar acolhedor, palavras de incentivo e sua amizade. Desde a graduação, além de ajudar a me constituir enquanto geógrafa, ampliou meus horizontes. Ter a sua companhia, durante esse longo tempo, foi um presente da vida que permanecerá sempre em minhas recordações.

A professora Dra. Clarice Salette Traversini, integrante da banca e professora do PPGEDU/UFRGS, pelas valiosas contribuições a essa pesquisa. Por compartilhar o seu conhecimento e experiência, pelo incentivo, apoio, disponibilidade e olhar zeloso.

Ao professor Dr. Nestor André Kaercher, integrante da banca e professor do POSGEA/UFRGS com que aprendi além da Geografia. Suas aulas influenciaram significativamente na produção desse trabalho. Por ajudar a construir essa pesquisa com sua leitura atenta, interesse e observações. Por ser provocador do pensamento crítico e reflexivo, pelo incentivo ao estudo e à leitura.

A professora Dra. Máira Suertegaray Rossato, integrante da banca e professora do POSGEA/UFRGS. Por encantar as aulas de Geografia com a literatura nos fazendo mergulhar em um outro mundo possível, por contribuir com importantes reflexões para o desenvolvimento da pesquisa.

A professora Dra. Élide Pasini Tonetto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha, pela participação na banca, por ser inspiradora de novos aprendizados e por compartilhar comigo bons momentos de amizade.

Aos meus pais Acélio e Leni, pelo amor, incentivo, apoio incondicional não medindo esforços para que eu realizasse esse estudo. Ter a presença de ambos, atenção e carinho foi de fundamental importância para enfrentar os desafios dessa caminhada.

A meu esposo Jederson por ser o meu grande parceiro e incentivador, por ouvir atentamente as minhas ideias e agregar reflexões importantes. Por compreender que, por eu estar na condição de mulher, mãe, esposa, trabalhadora e estudante, sem dúvida, assumir todos esses papéis, de uma só vez, poderiam interferir no desenvolvimento dos meus estudos, então, dividir responsabilidades foi fundamental para minha permanência e conclusão do mestrado.

A Maria Eduarda, minha filha, pelos dias cheios de vida que me proporciona, descontraindo-me sempre dos momentos difíceis, pelos lanches e jantares elaborados para que eu não perdesse a concentração nos estudos.

Aos amigos Leandro Monteiro dos Santos e Jaqueline Santos dos Santos por estarem sempre ao meu lado, compartilhando seus conhecimentos e sabedoria, escutando minhas ideias, contribuindo para aprimorá-las e por acrescentarem momentos alegres no meu cotidiano.

A Vanessa Nascimento, amiga que sempre me deu força para encarar esse desafio, com seus pensamentos otimistas, por ser alto astral me contagiando com sua aura.

A Lisi Von Wurmb, amiga que, mesmo distante, se fez presente nesta caminhada me ouvindo, apoiando e trazendo leveza. Também pelas importantes contribuições que fez para o aprimoramento do trabalho.

Aos meus tios Marcos e Leila e as primas Thaís e Camila que, mais uma vez, abriram as portas da sua casa acolhendo-me para que eu pudesse participar das aulas em Porto Alegre.

À Prefeitura Municipal de Capivari do Sul na pessoa do Sr. Prefeito Municipal Marco Antônio Monteiro Cardoso por incentivar a minha participação no curso de Mestrado, por apoiar o desenvolvimento da pesquisa e pela cedência do espaço do auditório da prefeitura para a realização dos encontros docentes.

A Nora Helena Nunes, Secretária de Educação e Cultura de Capivari do Sul, pessoa com quem divido os dias de trabalho, pelo apoio e incentivo aos meus estudos e por ser parceira desta pesquisa estreitando os laços com as escolas participantes. Pelas conversas informais, ouvindo sempre minhas ideias agregando conhecimento em nossos frequentes diálogos, pela amizade.

A Gabriela Peixoto dos Santos de Souza e Ana Sofia Miranda Szczepaniak, diretoras das escolas em que as professoras alfabetizadoras lecionam, por ter valorizado a proposta da pesquisa(dora) incentivando a participação das profissionais e pela amizade.

Às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa e se dispuseram a trilhar juntas, outros caminhos para ensinar e aprender Geografia no Ciclo de Alfabetização.

Aos alunos do 1º Ano que, com sua curiosidade e desejo de aprender, provocaram significativas reflexões contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

O ensino da Geografia no Ciclo de Alfabetização é um nó a ser desatado pelos pesquisadores da Geografia, pois, nessa etapa, é marcante a preocupação com a alfabetização dos alunos, expressas nas práticas pedagógicas que enfatizam a sistematização da leitura e escrita, deixando a Geografia, frequentemente, invisibilizada no currículo dos Anos Iniciais. O estranhamento produzido pela ausência do ensino de Geografia no Ciclo de Alfabetização promoveu esse estudo que considera a necessidade de construir estratégias didático-pedagógicas a partir da educação menor, já que as práticas escolares cotidianas das professoras alfabetizadoras são direcionadas por uma educação maior, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Essa dissertação tem como objetivo principal experimentar e analisar a potencialidade da Pedagogia de Projetos e o Pesquisar *com* na produção de geografias menores. O estudo escapa dos currículos prescritivos e coloca em prática uma proposta para ensinar e aprender Geografia a partir das possibilidades que se apresentam no contexto das aulas. Essa ação agrega as professoras do Ciclo de Alfabetização, com o intuito de construir caminhos alternativos de forma compartilhada e reflexiva. Nessa pesquisa, todos seguem juntos: pesquisadora, alfabetizadoras e alunos a experimentar uma pedagogia que tem movimento, que desloca, que mobiliza, que traz inquietações e que permite ir e vir livremente traçando um novo e diferente currículo. Esse experimentar, tem a ver com a bricolagem enquanto metodologia de pesquisa utilizada, tanto por causa da flexibilidade bem como por ser uma estratégia metodológica aberta. Foi possível articular por meio da bricolagem diferentes procedimentos no decorrer da investigação, como: analisar gráficos relacionados aos planejamentos das professoras; realizar uma pesquisa documental sobre o ensino da Geografia nos cadernos de formação docente do PNAIC; formar um grupo de Pesquisa *com*; refletir sobre as vivências com o grupo docente nos encontros de formação e analisar os registros nos portfólios produzidos pelas professoras alfabetizadoras; realizar a narrativa de alguns fatos; assumir uma perspectiva política, diante da luta para dar visibilidade ao ensino de Geografia no Ciclo de Alfabetização. Por meio da pesquisa foi possível criar estratégias de formação por meio dos *encontros-ensaios*, com vista ao planejamento docente coletivo, considerando que ao mesmo tempo que ensina, o grupo docente faz as suas próprias descobertas geográficas, e dos *encontros-desejos* focados na necessidade de mobilizar e envolver os alunos a tal ponto que os encontros/aulas fossem desejados. É no espaço-tempo das aulas que se observa, todos os acontecimentos, os movimentos e as possibilidades para produzir geografias menores por meio das múltiplas leituras do cotidiano. Nesse sentido, a pesquisa está voltada para a construção de encontros que buscam atravessar as fronteiras do “espaço da imagem do pensamento” para o “espaço do pensamento sem imagem”, em outras palavras, para o espaço da diferença. O grupo de professoras, ao pensar as aulas, consideram o espaço em construção, como um espaço de acontecimentos e de movimentos. Nessa proposta, destaca-se o movimento do *aprender com* nos processos de interação em que todos aprendem com todos: professoras com professoras, professoras com alunos, alunos com professoras, alunos com alunos, alunos e professoras com as coisas do mundo. Da pesquisa, emergem sujeitos *Geodocentes* e *Geoaprendizes*, sujeitos para o mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Formação docente - Pedagogia de Projetos - Geografia – Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

Teaching Geography in the Alphabetization Cycle is a knot to be untied by the education researchers, since at this stage the concern with the literacy is remarkable. We can observe the pedagogical practices emphasize the systematization of reading and writing, making the Geography teaching invisible in the Early Years' curriculum. The absence of Geography teaching in the Alphabetization Cycle was strange for us and motivated this study which considers the need of building didactic and pedagogical strategies based on the minor education, once the daily school practices of the literacy teachers are directed by a major education: the Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). This dissertation intends to experiment and analyze the potentiality of the Project-based Learning and the ResearchWITH to produce minor geographies. This study escapes from the prescriptive curricula and puts into practice a proposal to teach and learn Geography by the possibilities presented in the class contexts. This action gathers the Alphabetic Literacy teachers of the public school from a town in the North Coast of Rio Grande do Sul, Southern state of Brazil, aiming to build alternatives in a shared and reflexive way. In this research, we all go together: the researcher, the literacy teachers and the students in order to try a sort of pedagogy that moves, shakes, mobilizes, unrests and that allows moving forward and backward freely, tracing a new and different curriculum. This experiment has to do with the do-it-yourself (DIY) as a research methodology we used, both because it is flexible and because it is an open methodological strategy. Through DIY, it was possible to develop different procedures during the investigation, such as: analyzing graphics regarding the teacher planning; making a document research about the Geography teaching in the PNAIC's teacher education books; forming a group of ResearchWITH; reflecting about the living experiences with the teacher group in the training meetings and analyzing the records in portfolios produced by the literacy teachers; reporting some facts; adopting one political perspective when struggling to turn the Geography teaching visible in the Alphabetization Cycle. Through the research, it was possible to create education strategies in the *test-meetings*, aiming the collective teaching planning, considering that while teaching the teacher group also has their own geographical discoveries; and in the *wish-meetings* focused on the necessity of student encouragement and involvement until the *class-meetings* become expected by all. In the time-space of the classes, we can observe all the events, the movements and the possibilities to produce minor geographies through the multiple readings of the daily life. In this sense, the research intends to construct meetings which seek to cross the boundaries from "thought image space" to "no-image thought space", that means, to the difference space. When planning the classes, the teacher group considers the space in construction as a space of action and movements. In this proposal, we highlight the *learning-with* movement of the interaction processes in which everyone learns with everyone: teachers with teachers, teachers with students, students with teachers, students with students, students and teachers with things from the world. Geoteachers and Geostudents emerge from the research, now subjects for the contemporary world.

Key Words: Teacher training – Project-based Pedagogy – Geography – Alphabetization Cycle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição das disciplinas no currículo dos Anos Iniciais em 2015	19
Quadro 1 - Recorte de ideias contidas nos trabalhos pesquisados sobre o PNAIC, que mencionam e comentam sobre a Geografia.....	33
Gráfico 2 - Resultado da enquete realizada com professores alfabetizadores sobre temas de interesse para a formação do PNAIC 2017/2018	46
Quadro 2 – Escolas e Participantes da Pesquisa.....	84
Quadro 3 - Análise dos cadernos de formação continuada do PNAIC – 2012 – 2018.	145
Quadro 4 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC ano 01/2012 - 1º Ano do Ensino Fundamental.	148
Quadro 5 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC ano 02/2012- 2º Ano do Ensino Fundamental.	149
Quadro 6 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC ano 03/2012- 3º Ano do Ensino Fundamental.	150
Quadro 7 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC – 2014.....	152
Quadro 8 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC – 2015.....	153
Gráfico 3 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano - Ago/2015.....	164
Gráfico 4 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano - Set/2015.....	164
Gráfico 5 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano -Nov/2015.....	165
Gráfico 6 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano - Out/2015	165
Gráfico 7 - Permanência da disciplina de Geografia 1º ano após as primeiras discussões - 1º Ano - Ago/2016	166

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GPED	Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PA	Professora Alfabetizadora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PAIC	Programa Alfabetização Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro de Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SMEC	Secretaria de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 PRECISO VIAJAR! Apresentação	14
1.1 Criando planos para uma viagem.....	15
2 RECORDAÇÕES DE VIAGENS: Sobre experiências marcantes	24
3 INVESTIGANDO ROTAS PARA INSPIRAR A VIAGEM: Ampliando olhares sobre o tema da pesquisa	31
3.1 Conhecendo rotas: Algumas pesquisas realizadas	31
3.2 Rota PNAIC.....	37
3.2.1 Uma visão panorâmica do PNAIC: Da escala nacional à escala local	37
3.2.2 Observando os cadernos de formação docente do PNAIC	47
3.2.2.1 Explorando as trilhas da Alfabetização e do Letramento do PNAIC	50
3.2.2.2 Na trilha da Alfabetização e do Letramento, uma bifurcação: a Geografia.....	53
3.2.2.3 Uma apreciação detalhada do caderno da unidade 05 do ano 01 - 1º Ano do Ensino Fundamental – Texto: Os diferentes textos em salas de alfabetização.....	54
4 ARRUMANDO A MOCHILA: A escolha do aporte teórico da viajante/ pesquisadora	59
4.1 Escolhendo a rota alternativa: Entre a alfabetização e o letramento há um espaço geográfico para explorar!.....	64
5 VIAJANTES NA ESTRADA: Os caminhos da pesquisa	74
6 TRAVESSIAS REALIZADAS: Análises	87
7 ÚLTIMAS NOTAS DA VIAGEM: Considerações finais	125
DICAS DE VIAGENS: Referências	133
APÊNDICE A - ANÁLISE DAS COLEÇÕES DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC	145
APÊNDICE B - CRONOGRAMA GERAL DAS ATIVIDADES DO MESTRADO	157
APÊNDICE C - CRONOGRAMA DOS ENCONTROS-ENSAIOS	158
APÊNDICE D - EVOLUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA ABORDAGEM DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO 1º ANO	164

1 PRECISO VIAJAR¹! Apresentação

Viajar! Perder países!
 Ser outro constantemente,
 Por a alma não ter raízes
 De viver de ver somente!
 Não pertencer nem a mim!
 Ir em frente, ir a seguir
 A ausência de ter um fim,
 E da ânsia de o conseguir!
 Viajar assim é viagem.
 Mas faço-o sem ter de meu
 Mais que o sonho da passagem.
 O resto é só terra e céu.
 (Fernando Pessoa)

Nos versos de Fernando Pessoa encontro inspiração para a minha partida. Necessito ir. Tornar-me uma viajante/mestranda. Uma mochileira. Isso mesmo, uma peregrina! A escolha de viajar/pesquisar assim é porque estou em busca de um jeito diferente de ver as coisas, me aventurando, ao sair da zona de conforto, como se fosse uma andarilha que costumeiramente anda sem pressa sendo capaz de se soltar das amarras da vida comum, que adora a liberdade e supostamente apresenta traços nômades, sempre com um roteiro por vir. Mas, para uma viagem tão arriscada, não pretendo andar só, e sim convidar um grupo de professoras alfabetizadoras e uma turma de alunos para me acompanhar, ajudar-me a mapear o caminho percorrido e, por fim, compartilhar nossas andanças com quem interessar-se em saber um pouco mais sobre nosso ousado e, até então, indefinido itinerário, pois se trata de uma caminhada/pesquisa no movimento².

¹ No decorrer da escrita uso a metáfora de uma viagem realizada por peregrinos/mochileiros. Ela me ajuda a pensar o encaminhamento dessa proposta de investigação, pois acredito que essas peculiaridades sobressaem um estilo particular de viajar, logo de pesquisar.

² Acompanho o pensamento de Goulart (2011) que dá destaque aos diversos movimentos que envolvem os projetos de pesquisa escolar, como o da Pedagogia de Projetos, das aprendizagens produzidas; de ser professor nos dias atuais; da sala de aula; da escola; da pesquisa; do ensinar e aprender; das ideias; do movimento contrário à inércia dos sujeitos; das trocas de reflexões; de desestabilização de certezas; das leituras de mundo; de provocar curiosidades; de descentralizar as ações da professora; a necessidade de movimento rápido; dos porquês; do aprender investigando; de encaixe e desencaixe; de sair do lugar e retornar a ele; dos alunos; de criação e descoberta de novos espaços de aprender; de transformação; que reposiciona os conceitos geográficos; de inovação; de formação, bem como o movimento dos desafios.

1.1 Criando planos para uma viagem

A viagem não começa quando se percorrem distâncias,
mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores.
(Mia Couto)

Foi preciso coragem³. Após considerável investimento de tempo de preparo para iniciar esta dissertação de Mestrado, atrevo-me a escrever as primeiras linhas com o amparo de Mia Couto, que expressa com simplicidade e clareza o que eu não saberia dizer em poucas palavras. Em sua frase sucinta, Couto traz a essência que eu busco para a execução desse projeto: realizar uma viagem que ajude a atravessar as minhas fronteiras interiores que até então me limitam a pensar dentro do contexto considerado, muitas vezes, adequado, seguro e previsível, por isso a viagem a que me refiro aqui nesse texto está relacionada a uma viagem de conhecimentos, acontecimentos e de movimentos. É nesse movimentar da peregrinação que proponho a abordagem das discussões presentes ao longo desse primeiro capítulo.

O trajeto de construção desta dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Linha de Pesquisa de Ensino, tem seu início em março de 2017. Durante esse período, busquei refletir sobre as aprendizagens realizadas para elaborar esse roteiro de pesquisa que tem como tema central aprender e ensinar Geografia. Essa escrita me ajuda a organizar alguns pontos que são importantes paradas sobre as reflexões teórico-metodológicas que foram realizadas até aqui.

Considero a etapa de qualificação de Mestrado um importante momento que vai além das justificativas de cumprir um processo de trâmites administrativos e burocráticos. É um momento de crescimento acadêmico e que contribui para o aprofundamento e para a revisão das reflexões realizadas durante o percurso de Mestrado. Afastando-me da atribuição à valoração de tais pensamentos registrados nesse período, me aproximo das possibilidades de revisitar as questões que envolvem o tema e o problema de pesquisa. A atividade que envolve essa etapa foi de fundamental importância para o delineamento teórico-metodológico da pesquisa.

Na perspectiva desta dissertação de Mestrado, procuro entrelaçar teorias e práticas pedagógicas que envolvem ensinar e aprender Geografia, as metodologias investigativas e o Ciclo de Alfabetização, que são justificáveis pela trajetória profissional e acadêmica que tenho. Mas, sabendo que não são suficientes para as

³ Acompanhando Corazza (2002), ao se referir sobre a arrepiante tarefa de quem inventa ser intelectual.

travessias desejadas, procuro, então, outros caminhos necessários para o seu refinamento. Assim, a partir das teorizações, da experimentação de práticas, da escolha dos conceitos, da abordagem metodológica, começo a desenhar os rumos da pesquisa. Tal organização me ajuda a situar os pontos principais de discussão e reflexão, alinhando as possibilidades de sua execução.

Conforme Roberto Machado (2014), a Geografia Deleuziana do pensamento estabelece/cria duas dimensões, dois espaços, que é o espaço do pensamento sem imagem e o espaço da imagem do pensamento. Um é o pensamento da diferença, o outro é o da representação. A partir desses espaços de pensamentos contrários, busco compreender um pouco melhor sobre como aprender uma Geografia que faça sentido para o ensino, na contemporaneidade.

Ao transitar entre estes dois espaços, “espaço do pensamento sem imagem” e o “espaço da imagem do pensamento”, durante alguns anos de docência, me faz observar algo inquietante sobre o ensino de Geografia: no espaço do pensamento sem imagem, é possível enxergar brechas por onde se engajar pela aprendizagem de outras Geografias.

Inúmeras vezes, o ensinar Geografia na escola permanece no espaço da imagem do pensamento que, por parte dos professores, “parece estar associado aos ensinamentos recebidos durante a escolaridade, o que e como aprendem Geografia” (GOULART, 2011, p. 20), um pensamento pronto, moldado e ultrapassado. Para ampliar essa discussão e ir um pouco além dessa preocupação, a qual “não é recente” (GOULART, 2011, p.21), neste momento, mais ainda, minha atenção e apreensão se voltam para o ensino de Geografia no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais, em virtude da preocupação marcante que se tem em relação à alfabetização dos alunos, expressas nas práticas pedagógicas que enfatizam a sistematização da leitura e escrita.

No Brasil, desde 2012, os professores alfabetizadores são orientados através da formação continuada promovida pelo PNAIC⁴, no cumprimento da obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018). Tal orientação emana das determinações estabelecidas na meta 5 do PNE – Plano Nacional de Educação.

⁴ Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – tem como principal eixo do conjunto integrado de programas o eixo que corresponde a Formação Continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2018).

Inserida no contexto escola – PNAIC, venho refletindo sobre a possibilidade das ações dessa política pública estar influenciando/interferindo no fazer pedagógico dos professores alfabetizadores, em diferentes escalas, como as federais, estaduais e municipais. Ao usar as lentes da Geografia, observo que o ensinar e aprender dessa disciplina/ciência estão imbricados com tais ações e, talvez, estejam contribuindo para o apagamento da Geografia nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização, porém destaca-se que essa não é uma questão nova.

As abordagens da Geografia e das demais disciplinas ficam a *posteriori* da Língua Portuguesa, seguindo um sentido de hierarquização de conhecimentos. Já há algum tempo, a professora Helena Copetti Callai demonstra tal preocupação relacionada ao ensino de Geografia, nessa etapa da Educação Básica:

Nos Anos Iniciais, no denominado Currículo por Atividades, a ênfase do trabalho docente é a alfabetização, o mais das vezes compreendida como aquisição da leitura e da escrita, secundariamente o domínio das quatro operações – somar, diminuir, multiplicar e dividir. Muito raramente, de forma difusa e confusa, há lugar para Estudos Sociais (CALLAI, 1994, p.10).

Observo esse fato como um dilema para os professores alfabetizadores, e um nó a ser desatado para os pesquisadores da Geografia. Mesmo com o problema sendo discutido há anos, o desafio persiste até os dias atuais, pois nas salas de aula continua o impasse entre o que pode e/ou deve ser ensinado e aprendido nessa etapa de escolarização. Durante quatorze anos de minha docência, tenho convivido com esse problema. Antes de estudar Geografia, isso não parecia uma inquietação, entretanto hoje observo a pertinência dessas questões.

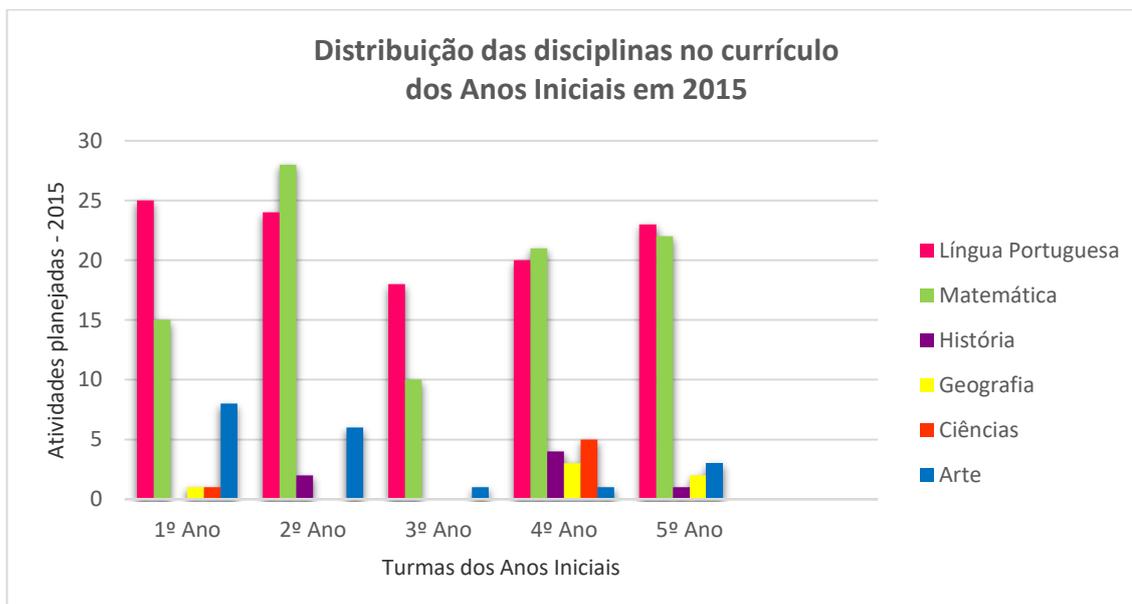
Em 2015 um fato instigante, provocado por uma ação direcionada, me fez refletir sobre a situação das disciplinas escolares, em especial da Geografia, na escola onde trabalhava como coordenadora. Recolhi os planejamentos das professoras dos Anos Iniciais com o intuito de, inicialmente, conhecer e aproximar-me do trabalho de cada docente. Também observei a distribuição das disciplinas e sua frequência, ao longo das aulas durante um mês, e percebi que havia uma discrepância em relação à abordagem das mesmas. No sentido de tentar entender e compartilhar meu achado com as professoras, criei gráficos com os dados coletados. Tal ação se mostrou uma provocação muito interessante, pois a partir dela foi possível refletir sobre o

andamento das aulas dos Anos Iniciais e, principalmente, do Ciclo de Alfabetização – 1º, 2º, 3º Anos. A visualização dos gráficos surpreendeu, também, as professoras.

Como eu estava acompanhando o trabalho desenvolvido na escola, já previa o resultado, mas faltava algo documentado para expor com clareza o que estava acontecendo em relação às disciplinas do currículo: privilégio de Língua Portuguesa e Matemática em relação às demais. Esse cenário de ausência e/ou invisibilidades das demais disciplinas precisava ser discutido. As professoras, também, precisavam perceber isto, afinal elas eram responsáveis pela ausência de determinadas disciplinas/conteúdos e o que isso representava na educação das crianças naquele momento. Para visibilizar os achados, utilizei, como estratégia, a construção de gráficos como representação das ações das professoras em relação ao planejamento e execução do trabalho docente. Confesso que por um momento fiquei com minhas ideias suspensas, sem saber o que fazer com aquelas informações. Os gráficos eram documentos impactantes porque demonstravam a ausência de algumas disciplinas no planejamento das professoras, inclusive a Geografia.

A análise cautelosa dos dados contidos nos gráficos possibilitou uma ampla discussão com o grupo de professoras. Isto produziu um efeito dominó, desencadeando diversas ações nos trabalhos pedagógicos posteriores a esse episódio.

Observando o gráfico 1 (Distribuição das disciplinas no currículo dos Anos Iniciais em 2015), perceberam-se contrastes na distribuição das disciplinas no currículo dos Anos Iniciais. Fica clara a quantidade de vezes que cada disciplina foi abordada nos planejamentos das turmas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Percebe-se explicitamente a hierarquização das disciplinas e o destaque da Língua Portuguesa e da Matemática em relação às demais. Apurando o olhar para a disciplina de Geografia no Ciclo de Alfabetização, vemos que ela aparece, apenas, uma vez no planejamento da turma do 1º Ano e nenhuma vez no planejamento das turmas de 2º e 3º Anos durante o mês. Nas turmas do 4º e 5º Anos, a Geografia está incluída, porém com cargas horárias bastante desiguais.

Gráfico⁵ 1 - Distribuição das disciplinas no currículo dos Anos Iniciais em 2015

Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Assim, a constatação da invisibilidade de algumas disciplinas no currículo dos Anos Iniciais impactou primeiro a mim e, depois, as professoras das respectivas turmas. Num primeiro momento, especulou-se sobre as orientações e a necessidade de focar o trabalho pedagógico e observar se a leitura e escrita fossem as desencadeadoras dessa situação. Tal contexto agrava-se com a determinação do PNAIC sobre cumprimento da obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018).

O PNAIC, nesse estudo, é entendido como uma “educação maior”⁶ (GALLO, 2002). Trata-se de uma política pública educacional organizada pelo Governo Federal em que os professores alfabetizadores devem proceder sua prática pedagógica orientados por textos escritos sob a forma de cadernos, os quais contêm sugestões, exemplos e informações diversas e específicas voltadas para a Alfabetização e o Letramento. São esses materiais que efetivam a formação continuada dos alfabetizadores. Por esse motivo, as práticas escolares cotidianas das professoras alfabetizadoras parecem estar engendradas nessa educação maior desenvolvida no país. Em contrapartida, penso sobre a necessidade de empreender certo estranhamento em relação a essa questão porque, enquanto os professores

⁵ Gráfico produzido com registros dos Planos de Trabalhos das professoras Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de um mês - Ago/15.

continuarem atendendo, especialmente aos objetivos maiores, a “educação menor” (GALLO, 2002), aquela do dia a dia, da sala de aula, de seus alunos fica em segundo plano, muitas vezes nem se efetiva devido ao compromisso firmado com a educação maior.

Há constante inquietação por parte daqueles envolvidos no processo de alfabetização, visto que, mesmo com todo esse esforço para alfabetizar as crianças, isto nem sempre acontece. Os problemas que envolvem a alfabetização no Brasil são bastante complexos, pois é comum encontrar crianças com três ou mais anos de escolarização, ainda não alfabetizadas. Os números em relação à distorção idade/série no país são preocupantes. A taxa⁷ nacional de distorção idade-série nos Anos Iniciais das escolas públicas é de 14%, ou seja, a cada cem crianças, aproximadamente quatorze encontram-se com tal defasagem. Nas duas escolas da rede municipal de Capivari do Sul, município onde a pesquisa foi realizada, essa taxa varia entre 14%, na escola do campo, e 17% na escola da sede. Além dessas taxas, há que considerar a coexistência de analfabetismos diversos em nossa sociedade, em “especial destaque os geográficos” (GOULART, 2011, p.26), daí ser necessário repensar o modo que estamos alfabetizando em nossas escolas.

Essas constatações, relacionadas ao processo de alfabetização do Ciclo de Alfabetização, produzem desassossegos que me põe a refletir sobre os dados coletados no meu contexto, Capivari do Sul. Então, buscando entender, com mais clareza, aquilo que acontece nos anos Iniciais e, em especial, como a Geografia aparecia nessa etapa de escolarização, em 2017 realizei um ensaio/experimento sobre os desafios e as potencialidades de ensinar e aprender Geografia com as metodologias investigativas. Para essa ação/exercício, convidei uma professora e sua turma de reforço escolar. A professora atuava em turno contrário com crianças em processo de alfabetização. Essa experimentação buscou ao mesmo tempo provocar a professora e a mim, para que pudéssemos qualificar os conhecimentos sobre pesquisa escolar, aproximando-nos da prática pedagógica a partir dos temas/assuntos do interesse dos alunos, bem como criar outras oportunidades de construção de conhecimentos e descobertas principalmente na área da ciência

⁷Disponível em: < http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=5&localization=0&stageId=initial_years&year=2016> Acesso em: 25 fev. 2018.

geográfica. Também tinha como foco experimentar práticas pedagógicas focadas em outras disciplinas, mas a preocupação principal era com a Geografia.

A contemporaneidade exige uma reflexão nas formas de aprender e ensinar da escola e, nesse sentido, um movimento pedagógico que repense não só as práticas em execução, mas especialmente os sentidos de tais investimentos. Nessa experiência, professores e alunos traçam um novo roteiro em sua sala de aula. Partem da concepção de que não mais, somente o professor propõe temas e conteúdos para serem estudados em aula, mas também a possibilidade de que os alunos, mesmo que ainda pequenos, ajudem a tomar decisões ligadas à sua aprendizagem, promovendo sua curiosidade e interesse e desenvolvendo a autonomia. O professor desempenha um papel fundamental em que oportuniza momentos para que os alunos se envolvam com o trabalho pedagógico, mediando os processos de aprendizagem e, também, provocando curiosidades e interesses dos alunos. Para tanto, é fundamental um planejamento consistente e organizado que dê visibilidade aos acontecimentos cotidianos e aos contextos dos sujeitos para promover um ambiente de alfabetização, letramento e ensino de Geografia.

Conforme Callai (2005, p. 228), a aprendizagem geográfica envolve a “leitura do mundo da vida”. Então, compreendo que é importante ir um pouco além do que, em geral, acontece nas turmas de alfabetização, e investir na aprendizagem de Geografia articulada ao letramento, já que ambos estão presentes no cotidiano e na vida das crianças. Nesse sentido, favorecer a leitura de mundo que ultrapasse os limites da decodificação de letras e sons. Encontrar, na perspectiva do letramento, o desenvolvimento da aprendizagem da Geografia implica em imbricar saberes, articular informações, em descortinar os eventos cotidianos que se apresentam diante dos nossos olhos.

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

Por isso, é importante valorizar o ensino da Geografia desde os primeiros anos escolares. O pensamento geográfico exige um saber profundo, sendo relevante que

seja construído gradativamente e de forma integrada aos componentes curriculares, pois, conforme Morin (2017, p. 29), trata-se de uma ciência com “perspectivas multidimensionais, complexas e globalizantes”.

Tais questões me levam a pensar na realização de práticas pedagógicas investigativas durante a formação continuada, colocando em evidência o processo de ensinar e aprender Geografia, ampliando também o conceito e práticas de letramento das professoras alfabetizadoras.

A partir dessas reflexões, esboço o sumário do percurso investigativo que escolhi. Compartilho inquietações e convido o leitor a partir comigo nessa viagem ajudando-me a compor essa caminhada.

Meu percurso apresenta a seguinte estrutura detalhada em seis capítulos. Em ***Preciso Viajar! Apresentação***, capítulo 1, escrevo uma chamada especial em que brevemente dou destaque a necessidade que sinto de aprimorar meus conhecimentos sobre aprender Geografia, pois meu trajeto até aqui está marcado fortemente pelo empírico, exigindo-me um plano de deslocamento para atender os requisitos de um pensamento potente e gerador de novas e importantes reflexões. No mesmo capítulo no texto ***Criando planos para uma viagem***, apresento uma breve análise e contextualização das trajetórias de investigação, de experimentação e de docência realizadas antes e durante o curso de Mestrado, as quais permitiram desenvolver essa investigação, vislumbrando possíveis caminhos para a pesquisa.

O capítulo 2, ***Recordações de viagens: Sobre experiências marcantes***, faço um relato da minha história profissional, mencionando os percursos que realizei entrelaçando os saberes empíricos com as inquietações que provocaram o surgimento do tema e do problema de pesquisa, pois estes estão estreitamente relacionados com minhas experiências profissionais que me constituem enquanto docente.

Investigando rotas para inspirar a viagem: Ampliando olhares sobre o tema da pesquisa faz parte do capítulo 3, que está composto por três subtítulos. O primeiro subtítulo, ***Conhecendo rotas: algumas pesquisas realizadas***, analiso pesquisas sobre temáticas relacionadas ao ensino da Geografia nos Anos Iniciais e a formação continuada de professores, propostas a partir das orientações do PNAIC. No segundo subtítulo ***Rota PNAIC***, faço uma análise dos documentos do programa sobre o enfoque dado à Geografia nos documentos oficiais do PNAIC – Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Também analiso a estrutura do programa e suas implicações entre teoria e prática.

O capítulo 4, ***Arrumando a Mochila: A escolha do aporte teórico da viajante/pesquisadora***, seleciono o aporte teórico que considero centrais neste trabalho. Os conceitos escolhidos são a “literatura menor” (DELEUZE, 1977), “educação maior” e “educação menor” (GALLO, 2002), “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014), “Pedagogia de Projetos” (GOULART, 2011) e “espacialidade” (MASSEY, 2015). A discussão em torno dos conceitos representa o empenho de complexificar e problematizar a temática do projeto, sem intenção de findá-la, mas na perspectiva de pensar outras formas de produzir Geografias, ao transitar pelo no “espaço do pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014). No subtítulo, *Rota alternativa: Entre a alfabetização e o letramento há um espaço geográfico para explorar*, coloco em evidência as geografias menores e sua importância nos Anos Iniciais.

No capítulo 5, ***Viajantes na estrada: Os caminhos da pesquisa***, descrevo as rotas teórico-metodológicas, em especial a Bricolagem enquanto método de pesquisa e a metodologia do “Pesquisa com” (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018), e destaco o significado dos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* e os primeiros movimentos da empiria.

No capítulo 6, ***Travessias realizadas: Análises***, menciono as trajetórias, as quais que me propus no início desta viagem, mapeada por bifurcações e caminhos sinuosos que, por vezes, me faz ir e vir para encontrar a diferentes estradas. Apresento os movimentos produzidos durante a pesquisa através das análises dos resultados. Relato os momentos potencializadores para ensinar e aprender Geografia e os processos que produzem as geografias menores no Ciclo de Alfabetização, mas também os desafios encontrados para desenvolvê-las na prática. Menciono as singularidades que surgem, os instantes de atravessamentos das fronteiras entre os diferentes espaços de pensamentos, o da representação e o da diferença.

No capítulo 7, ***Últimas notas da viagem: Considerações finais***, falo da relevância da pesquisa, das travessias realizadas e do inacabamento da viajante/pesquisadora, bem como sobre a importância de seguir investigando e sobre os novos devires que surgem no meio educacional que permitem ir em busca de novas aventuras geográficas.

2 RECORDAÇÕES DE VIAGENS: Sobre experiências marcantes

Ao remexer na caixa de recordações das viagens realizadas até aqui, percebo as muitas lembranças guardadas. Esse resgate possibilita reviver minha caminhada profissional, lembrando as estradas por onde passei. Revivo a trajetória da professora que me tornei, para poder refletir sobre a minha prática pedagógica hoje. Os lugares por onde andei e os caminhos que passei possibilitaram vivências pessoais e experiências profissionais marcantes. Assim, essa busca me auxilia a compreender um pouco mais do por que me envolvi com o ensinar e aprender Geografia com as metodologias investigativas⁸ no Ciclo de Alfabetização, propósito desta pesquisa.

Ao olhar o meu Certificado de conclusão da Educação Básica, vejo muito mais do que palavras e números registrados naquele documento. Percebo nas imagens, recordações dessa viagem, a vida de uma adolescente, estudante prestes a entrar no 2º Grau - atual Ensino Médio. Deparei-me com o desafio de estudar em outro município e aventurar-me na busca de conhecimento, pois em meu município não havia atendimento escolar nessa etapa de ensino. Interessados em continuar os estudos, teriam que, diariamente, deslocar-se de Capivari do Sul para os municípios vizinhos. O meu destino era Osório.

Como naquela época eu era colega de algumas filhas de professoras, fui bastante influenciada a cursar o Magistério – curso que habilita para a docência de Educação Infantil e Anos Iniciais. Esse percurso se estendeu por, aproximadamente, dois anos. Eram viagens diárias de quarenta quilômetros, em estrada de chão batido, acompanhada de diferentes tipos de tempo: chuva, sol, vento e poeira, frio, calor, temporal, lindos amanheceres, entardeceres nem tão lindos, pois carregados de cansaço. Ainda faltando um ano para conclusão do curso, em pleno percurso desta formação, mudei-me para Novo Hamburgo/RS. Lá cursei o terceiro ano e iniciei minha carreira docente, numa escola Maternal, junto às crianças muito pequenas. Posteriormente, ao final desse ano, tinha concluído o curso, mas faltava a realização do estágio, exigência para habilitar-me professora. Então, retornando para Capivari do Sul, em 2000, recebi a turma de estágio, alunos da quarta série que estariam sob minha responsabilidade, durante um semestre. Ainda lembro a minha voz trêmula, no primeiro dia de aula!

⁸ Uso essa expressão para destacar ações pedagógicas que propõem a pesquisa como eixo central do trabalho escolar.

Ser aluna-professora-estagiária me fez perceber o espaço da sala de aula como um lugar de criação. Frequentemente, menciono gostar do “movimento” da sala de aula, da autonomia que temos em preparar uma aula, sabendo que cada dia pode ser diferente do outro, e que temos a possibilidade de fazer dos nossos encontros algo novo, sem repetições. É isso que me encanta na escola: o pensar, o ousar, o inventar.

Já formada, candidatei-me e fui aprovada, por meio de um concurso, para lecionar nos Anos Iniciais em Capivari do Sul. Demorou algum tempo até ser chamada e, durante esse período, volto para Novo Hamburgo porque lá conseguira emprego no comércio, sendo acolhida na casa dos meus avós, pois meus pais continuavam em Capivari. Mas, no ano de 2004, fui chamada para assumir o cargo de professora dos Anos Iniciais e então fixo minha morada na pequena cidade. Foi a partir desse momento que me efetivei como profissional da educação. Lecionei durante alguns anos nas turmas de 3ª e 4ª séries, hoje 4º e 5º Anos. Substituí uma colega durante seu período de Licença Gestante, na turma de 1ª série, período em que me aproximei das turmas de alfabetização. Como sentia necessidade de ampliar meus conhecimentos, busquei um curso superior. Cursei Licenciatura em Geografia na FACOS – Faculdade Cenecista de Osório, concluída em 2012. O curso, para além dos conhecimentos específicos da licenciatura e da compreensão do espaço geográfico, permitiu que estendesse meu olhar, também, para o ensino de Geografia nos Anos Iniciais e, em especial, para as práticas pedagógicas de Geografia nessa etapa de escolarização. Mesmo habilitada para os Anos Finais e Ensino Médio, minha preocupação como essa etapa sempre foi um marco na minha trajetória profissional. Mesmo morando e trabalhando em Capivari do Sul, continuava refletindo sobre meu trabalho e buscando outros caminhos que pudessem me ajudar profissionalmente, envolvendo-me numa constante ir e vir.

Foi assim que nos anos de 2012 e 2013 encontrei no curso de Pós-Graduação Lato Sensu Ensino da Geografia e da História – Saberes e Fazeres na Contemporaneidade da UFRGS, um novo desafio. Viajava nos finais de semana para assistir às aulas (sextas tarde-noite e sábado pela manhã). Continuava com o pé na estrada, ela me levaria a novos lugares, talvez não imaginados por aquela adolescente que saiu de Capivari para frequentar o Magistério em Osório.

O curso, Pós-Graduação Lato Sensu, deslocou meu olhar para as diversas possibilidades de atuação na escola. Percebi o potencial das diferentes linguagens,

qualificando minhas reflexões sobre ser professora de Geografia. Esses anos de estudo agregaram conhecimentos, de Geografia e de História os quais ajudam a ressignificar minhas práticas pedagógicas, bem como esclarecer qual o objeto de estudos de cada disciplina, mas, especialmente, auxiliou na forma de abordagem destas disciplinas nos Anos Iniciais - período escolar em que História e Geografia, muitas vezes, são incluídas no currículo através dos Estudos Sociais. Agora, no momento de propor alguma atividade para essas turmas, mesmo abordando as disciplinas de maneira integradas, enxergo possibilidades de explorar cada uma em sua especificidade.

Passados alguns anos, também prestei concurso para o Estado do Rio Grande do Sul e tive a oportunidade lecionar a Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Tal contexto, oportunizou-me repensar e reconstruir minha prática, já que o público mudara. No mesmo ano, fui professora da disciplina de Seminário Integrado⁹ no Ensino Médio, momento em que me dediquei, com a colaboração dos colegas, a implementação de um currículo que valorizasse projetos de pesquisa na escola. Esse foi um ano de muitas aprendizagens – minhas, dos meus colegas e dos estudantes -, consegui acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos no decorrer das aulas, assim como perceber seu envolvimento com as temáticas de seu interesse e problemas de pesquisa. Constatei que grande parte do sucesso das aprendizagens dos alunos estava intimamente ligada aos seus interesses por assuntos do cotidiano e das questões da sua vida. Olhar para o aluno e enxergá-lo faz toda a diferença. Despi-me das certezas, das aulas previamente estabelecidas sem espaço para ouvir meus alunos e passei a considerar as trajetórias individuais dos estudantes. Isto tornou, essa, uma experiência gratificante e prazerosa. Percebia a repercussão positiva nos resultados, pois recebia trabalhos inéditos, revelando o potencial de autoria dos alunos e de competências desenvolvidas através da pesquisa.

Aceitei fazer parte do grupo que ia trabalhar com essa proposta na escola amparada em uma experiência anterior, com metodologias investigativas, a qual ocorreu durante um dos estágios supervisionados na graduação, orientado pela professora Dra. Lígia Beatriz Goulart. Acredito que as vivências daquela prática

⁹ Disciplina que integrava o currículo na perspectiva da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico da rede estadual de ensino do RS/ 2011-2014.

fizeram com que eu me sentisse mais segura para assumir tarefa semelhante. Mesmo sabendo dos desafios para desenvolver tal proposta, reuni novamente meus aportes teóricos e muita coragem em uma mochila e saí, mais uma vez, a viajar nessa nova empreitada. Precisava estar preparada para saber lidar com as incertezas, com o conhecimento provisório, com o reconstruir-se constantemente – e, além disso, também, atuar pela primeira vez, com o Ensino Médio. Tudo isto, ainda que me desestabilizasse, também, me mobilizava para continuar, assim eu fiquei entusiasmada com a ideia da dinamicidade das aulas, com o defrontar-me com situações.

Os projetos de pesquisa na escola desestabilizam o professor, pois no início não há conteúdo definido, há “apenas” uma diversidade de caminhos possíveis, desvendados somente ao longo dos estudos. Ao nos aventurar, ampliamos as possibilidades de reflexão sobre maneiras de enfrentar o condicionamento do imprevisível das metodologias investigativas. Quando nos propomos a acompanhar inovações no meio educacional, o trabalho cooperativo e colaborativo, junto aos colegas, aumenta as chances de alcançarmos os objetivos e, conseqüentemente, a qualificar as aprendizagens e aumentar a eficiência do trabalho. Durante aquele ano, sentia que não podia guardar esse aprendizado e que eu poderia trazer essa proposta para os colegas do Ensino Fundamental, pois eu também lecionava nessa etapa de ensino. Entretanto, tinha consciência de que era necessário despender tempo para reuniões de estudos, atrair e empolgar os professores para que se disponibilizassem a engajarem-se no trabalho para elaborar um planejamento adequado para tal etapa de ensino. No cotidiano da escola, infelizmente nem sempre conseguimos realizar nossos projetos no momento em que gostaríamos. É preciso tempo para maturação de algumas ideias, pelo grupo e também para a organização dos objetivos e elaboração de uma proposta educacional coerente e adequada, especialmente se provocam mudanças na rotina educacional. Por isso, essa intenção de ampliar a proposta para os Anos Finais não foi consolidada naquele momento.

Simultaneamente, enquanto lecionava Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a disciplina de Seminário Integrado no Ensino Médio na escola estadual, passei a atuar na coordenação pedagógica de uma escola municipal, já que em 2013 fui convidada para desempenhar essa função da escola onde lecionava nos Anos Iniciais. A escola tinha por volta de 80 alunos, caracterizada como uma escola

pequena, localizada aproximadamente a 8 km da sede do município. Essa experiência instigante possibilitou um aprendizado bastante significativo, proporcionando crescimento profissional e pessoal. Tais vivências constantemente me fazem refletir sobre a educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano, bem como compreender melhor os diferentes contextos em que estão inseridas. Assim, essa experiência de coordenação pedagógica, ainda hoje, me põe em movimento para questionar o que podemos e fazemos na escola, fazer a mais, e/ou de um jeito diferente o que já fazemos. Colocar outras lentes sobre a educação favorece outro olhar sobre a escola, uma visão mais atenta e questionadora. Entendo que sempre é possível repensar a educação.

Não foi uma tarefa fácil assumir a coordenação pedagógica de uma escola, por isso procurei envolver-me profundamente para que pudesse capacitar-me a atender as demandas oriundas do ensinar e aprender. Queria compartilhar essas descobertas com os colegas, ainda que estivesse consciente de que nesse processo sempre há novos e diferentes conhecimentos a serem apropriados por todos. Sempre fiz tentativas para organizar um trabalho pautado na cooperação, pois acredito no potencial do trabalho coletivo e do saber compartilhado com os pares. Especialmente, procurei compreender o contexto em que acontecia o Ciclo de Alfabetização, já que considero uma trama singular na escola, pois é uma etapa de ensino em que os olhares (dos pais, dos professores, equipes diretivas e Secretaria de Educação) estão voltados para seu contexto. Fiz o possível para acompanhar o andamento do trabalho pedagógico também realizado nas outras turmas. Durante esse período, de quatro anos, passei a envolver-me mais intensamente com o dia a dia da escola: da atuação dos professores e dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Voltando à caixa dos guardados, remexo as memórias da minha caminhada e encontro as lembranças mais recentes: os dias em que iniciei minha participação no PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, como Orientadora de Estudos. Com o apoio da primeira Orientadora de Estudos do município (a qual substituí) e da Coordenadora Local, que é professora alfabetizadora, com anos de experiência - assumi tal responsabilidade. É importante dizer que, naquele momento, ao mesmo tempo em que me sentia inquieta e ansiosa, sabia que poderia contar com as colegas professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC. Elas eram professoras experientes e estavam atentas para me ajudar. Era um fluxo permanente

em que as trocas de saberes e de vivências alimentavam minhas necessidades na nova atividade.

Além de acompanhar o desempenho pedagógico das professoras alfabetizadoras da rede municipal, sabia que poderia contar com seus conhecimentos, por isso a expectativa era de uma excelente oportunidade para ampliar meus conhecimentos. Trocar experiências, construir novos saberes e de mergulhar no mundo da alfabetização, tendo como referência a pauta de um programa de formação continuada, PNAIC, constituíram-se os guias para empreender essa caminhada e enfrentar os obstáculos. Com esse compromisso, me aproximei do cotidiano escolar de todas as professoras do Ciclo de Alfabetização da rede municipal, bem como das teorias que envolvem essa etapa de ensino, e do PNAIC nos anos de 2016 e 2017.

Atualmente, ainda participo do PNAIC na condição de Formadora Local – antes essa função era chamada de Orientadora de Estudos -, mas agrego a essa função a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação de Capivari do Sul e as ações de estudante/mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, na linha de ensino.

Minha trajetória reúne experiências de diferentes ordens, muitas ligadas às práticas escolares e, outras teóricas, construídas a partir de imersão nas leituras, nas aulas, nos seminários, nas bancas, etc. É preciso não esquecer as práticas e o convívio com a escola que me alimenta, e faz refletir e articular o que leio com as necessidades cotidianas das salas de aula da escola. As situações que surgem, os encontros coletivos, os diferentes pontos de vista me fazem entrelaçar teorias e práticas pedagógicas a todo instante. Trocar conhecimentos passou a ser primordial para o crescimento do grupo – meu e dos professores com quem vivo meu cotidiano.

Ainda que sempre me refira às questões cognitivas, é fundamental lembrar/evocar os agrupamentos de afetos, aqueles produzidos nos encontros com colegas, professores e funcionários. Tudo isto produz a pessoa que me constitui e que continua caminhando com uma mochila cheia de coisas a distribuir, a trocar, a aprender, a ensinar, mas também a confrontar e a desestabilizar, sempre em busca de novos desafios.

Ao longo dessa trajetória, percebo fragilidades em relação ao ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, nos três primeiros anos. Mesmo as significativas práticas de alfabetização e o forte empenho do grupo

do Ciclo de Alfabetização, através das reuniões pedagógicas e dos encontros de estudos, é possível detectar a ausência da Geografia no currículo e a naturalização dessa sistemática. Uma breve pesquisa nos planos de trabalho das professoras alfabetizadoras permite essa constatação. Com a intenção de pensar propostas pedagógicas para a formação continuada dos professores de Anos Iniciais mobilizei-me para conhecer caminhos alternativos para repensar o cenário da ausência da Geografia nos Anos Iniciais e sua desnaturalização. Tal contexto evidenciou inquietações que produziram essa pesquisa.

Empenhada em repensar o ensino de Geografia e andar por outras veredas na busca de uma aprendizagem que faça sentido para as crianças e para as professoras, surge um problema de pesquisa: *Qual a potencialidade da Pedagogia de Projetos e do Pesquisar com na produção de geografias menores e como elas interferem no processo de formação docente?* Esse questionamento torna-se fundamental para o meu crescimento profissional diante da realidade que estou inserida.

Com base nas experiências vivenciadas e no problema encontrado, começo a imaginar o roteiro antes de seguir em frente. Ele me ajuda a delinear o objetivo principal dessa investigação que é: *Experimentar e analisar a potencialidade da Pedagogia de Projetos e do Pesquisar com em encontros docentes para produzir geografias menores e compreender como elas interferem no processo de formação docente no Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino de um município do Litoral Norte do RS.* A partir do objetivo geral, foi possível traçar alguns objetivos específicos para que eles possam me auxiliar no trajeto da investigação:

- 1) Analisar o enfoque dado ao ensino de Geografia nos cadernos de formação docente oficiais do PNAIC – eixo formação continuada – buscando entender como o programa interfere no trabalho de letramento das professoras e conseqüentemente na prática de ensino da Geografia no Ciclo de Alfabetização;
- 2) Explorar/construir modos alternativos de planejar e refletir, *com* as professoras alfabetizadoras, valorizando a construção coletiva, colaborativa, cooperativa e a diversidade de ideias.
- 3) Analisar a potência da Pedagogia de Projetos imbricada com o Pesquisar *com*, na produção de geografias menores e compreender como elas interferem no processo de formação das professoras.

3 INVESTIGANDO ROTAS PARA INSPIRAR A VIAGEM: Ampliando olhares sobre o tema da pesquisa

3.1 Conhecendo rotas: Algumas pesquisas realizadas

Antes de sair por aí (mais ou menos) sem rumo, investiguei cuidadosamente as pesquisas que já foram realizadas sobre temas que interessa a esse trabalho, ora me filiando ao pensamento de alguns autores, ora me afastando e estranhando-os. Não me proponho a caracterizar tais pesquisas, mas utilizá-las como instrumento disparador de novas ideias, mesmo que, por vezes, me ponham em desassossego, e que acabem por envolver-me na difícil, instigante e pretenciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar. Essa busca por produções já escritas sobre a questão problema exige uma leitura prolongada e atenta, fazendo pausas, retomando-as sempre que necessário para que referenciais importantes não passassem despercebidos. Exponho pesquisas que abordam o PNAIC e a Geografia. As pesquisas selecionadas estão com o seu referencial anexado no final da dissertação, mas em seguida, nesse mesmo texto, elaborei um quadro com resumo das principais ideias de cada pesquisa.

Elas foram relevantes no construto da questão problema, pois me fazem compreender que no início, o objeto de estudo dessa pesquisa ainda se encontrava em estado bruto (CORAZZA, 2008), percebendo que a ausência do ensino da Geografia nos Anos Iniciais não era mais o meu objeto, pois ele é comum às demais pesquisas. Ler e conhecer outros estudos com temáticas próximas ao meu problema inicial fez, aos poucos, eu ir lapidando e problematizando cada vez mais. Então, para fazer parte desse capítulo, escolhi as pesquisas que possuem temáticas provocadoras de novos pensamentos para agregar ao propósito desse estudo.

A coleta dos trabalhos científicos foi realizada no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Lume – Repositório Digital da UFRGS. Aqui, trago o título e o resumo desses trabalhos, com observações sobre os pontos que chamaram a minha atenção, contribuindo para a melhor reflexão do tema.

PNAIC e Geografia foram as palavras que utilizei para realizar a busca de pesquisas. Esse recorte foi feito para observar quais estudos se dedicaram a abordagem do ensino de Geografia promovido através desse programa, que especialmente atende a etapa inicial da educação básica. Isso não significa que busco

trabalhos que abordam os conceitos de alfabetização geográfica, alfabetização cartográfica ou letramento geográfico, embora eles sejam importantes para o desenvolvimento do trabalho com professores e alunos, mas meu objetivo é procurar estudos que relatam um encontro do Ciclo de Alfabetização com a Geografia, percebendo-a no cotidiano dos alunos e professores, pois efetivamente esse encontro não acontece de forma almejada nas escolas. Busco essas questões em outras pesquisas para que eu possa conhecer e analisar o impacto que essa política de formação continuada teve sobre o ensino da Geografia no Ciclo de Alfabetização. Nessa análise – das pesquisas já realizadas – não me preocupo com as metodologias utilizadas no trabalho pedagógico e sim com a ênfase dada a práticas de ensino de Geografia.

Goulart (2012) menciona que a novidade em relação ao ensinar e aprender Geografia é a de colocar em prática os estudos já realizados. Esse é o grande desafio. Então, aprecio essa discussão já que o PNAIC é um programa de formação continuada que orienta a prática dos professores alfabetizadores.

Encontrei em torno de 160 dissertações e teses sobre o PNAIC, dessas 31 citam o ensino da Geografia, mas somente 13 dão maior ênfase a esse componente curricular. Daí ter selecionado essas pesquisas para constituírem o quadro 1 em destaque nesse texto, no qual destaco as pesquisas, autores e um pequeno resumo dos estudos, apesar de nenhuma delas ter o PNAIC e a Geografia como eixo central.

Em geral, as treze pesquisas selecionadas expõem os Objetivos e Direitos de Aprendizagem, bem como trazem recortes das Diretrizes Curriculares da Educação Básica com a intenção de mostrar os componentes que fazem parte do currículo escolar. Evidenciam a supervalorização da Língua Portuguesa e Matemática pelo PNAIC. Mencionam a forma de escrita nos cadernos de formação docente ao referir os diferentes componentes curriculares, que frequentemente estão expressos como “outros conteúdos”, desvalorizando-os. O trabalho do professor, ao abordar Geografia, aparece estruturado a partir dos eixos da Língua Portuguesa e/ou da Matemática. Há críticas sobre a superficialidade da abordagem sobre Geografia nas formações e também nos cadernos, pois, na maioria dos exemplos, são pedagogos falando da disciplina em questão. Há relatos de professoras que expressam a expectativa de estudar Geografia, no entanto mencionam as lacunas da formação continuada, e sua falta de continuidade.

Entre essas pesquisas, há duas que marcam opiniões divergentes: em uma, a pesquisadora menciona que o PNAIC proporciona maior visibilidade às diferentes áreas, inclusive realça a Geografia, porém o relato de uma professora nesse mesmo estudo não deixa dúvidas que a Geografia está entre os componentes curriculares que ela menos trabalha. Na outra, o pesquisador está focado no ensino da História no PNAIC, porém, diversas vezes em seu estudo, o autor refere-se também à Geografia. Defende o ensino de História e Geografia separado. O pesquisador constata a inexistência das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Comenta sobre a pressão que o professor sente em relação à alfabetização e a necessidade de “entregar” a criança lendo e escrevendo no final do ano. Também problematiza a formação inicial dos pedagogos e, posteriormente, a formação continuada oferecida pela SMED¹⁰, que enfatiza a Língua Portuguesa e Matemática.

A seguir estão as pesquisas selecionadas nesse estudo e um quadro com o resumo com as principais ideias extraídas de cada trabalho.

Quadro 1 - Recorte de ideias contidas nos trabalhos pesquisados sobre o PNAIC, que mencionam e comentam sobre a Geografia

Autor		Título
1	ALFERES, Marcia Aparecida. (2017)	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Uma análise contextual da produção da Política e dos processos de recontextualização.
A autora menciona a importância que dá a Geografia já no resumo da sua tese de Doutorado. Destaca que PNAIC proporciona maior visibilidade às diferentes áreas descrevendo-as uma a uma. Aponta as descontinuidades nas formações específicas para professores alfabetizadores, porém o PNAIC aparenta ser um programa “mais contínuo”. Uma professora entrevistada relata que seria muito importante incluir as disciplinas de Ciências, História e Geografia na alfabetização “porque pouco se trabalha”. Tal questão então ajudaria se tivesse continuidade, pois percebe que ainda permanecem lacunas. Nesse trabalho, a autora organiza um quadro com publicações sobre o PNAIC e relatos de experiências, em que ela destaca dois artigos sobre Geografia.		
2	BARBOSA, Aline Pereira Ramirez. (2017)	Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos Anos Iniciais: Um olhar a partir do PNAIC.
A autora menciona que a Geometria pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com a Geografia, Artes, Astronomia, entre outras. Afirma que, no primeiro ciclo, a localização é apontada como fator fundamental de apreensão do espaço e está ligada à necessidade de levar em conta a orientação.		

¹⁰ Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, Bahia.

3	BARROS, Jamile de Andrade. (2015)	A experiência formativa de professores alfabetizadores participantes do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.
<p>A autora menciona que as orientações do programa enfatizam que os eixos de aprendizagem devem ser trabalhados articulados entre os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História e Artes). Comenta as possibilidades de realizar o trabalho interdisciplinar através dos eixos da Língua Portuguesa, especialmente da produção de textos e o trabalho com diversos gêneros textuais, tanto orais como escritos, bem como a Matemática na perspectiva do letramento. Exemplifica o caráter interdisciplinar da leitura, citando as diferentes disciplinas, incluindo a Geografia.</p>		
4	COSTA, Jaqueline de Moraes. (2017)	Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa.
<p>A autora menciona alguns fundamentos gerais do PNAIC, entre eles os Direitos de Aprendizagem, no entanto relata que o documento não conceitua claramente o que seria Direito de Aprendizagem limitando-se apenas a apresentá-los de forma geral e por área do conhecimento. Costa menciona as áreas e os devidos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, enfatizando que o documento abrangeu as áreas previstas nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, incluindo a Geografia. Relata articulações e ações para a organização da Base Nacional Comum Curricular e que foram discutidos os objetivos de aprendizagem para cada componente curricular obrigatório. Também enfatiza que os cadernos de Matemática, especialmente o de Geometria, faz um diálogo interessante com a Geografia.</p>		
5	FRANCISCHETTI, Elisângela Aparecida. (2014)	A Geometria no Ciclo De Alfabetização: Outros olhares a Partir do PNAIC 2014.
<p>A autora enfatiza os conteúdos de localização e orientação espacial e a exploração dos sentidos, a lateralidade, as relações topológicas e projetivas, articulando conhecimentos prévios e conhecimentos escolares de modo a ampliá-los e sistematizá-los. Menciona a possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar com a Geografia envolvendo leitura, interpretação e construção de mapas simples, através de atividades cartográficas. Relata que alunos, em uma situação-problema sobre cálculos de distâncias de cidades, retomaram um mapa do Brasil utilizado na aula de Geografia.</p>		
6	GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. (2016)	Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias Do Sul-RS: um estudo de caso.
<p>Em parte do seu estudo, a autora faz contrapontos entre a formação inicial e continuada. Cita o comentário de uma colaboradora que destaca, em sua opinião, que a formação continuada não supre todas as lacunas, enquanto a inicial forma especialistas quando deveria, por exemplo, discutir como o estudante aprende a Geografia, etc.</p>		

7	GIARDINI, Barbara Lima. (2016)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente
São citadas pela pesquisadora algumas publicações que falam sobre os Direitos de Aprendizagem dos diferentes componentes curriculares. No decorrer do texto, a autora também relata avaliações de professoras participantes do PNAIC, que consideram como satisfatórios os cursos de formação do programa e citam a abordagem da Matemática através das maquetes em que puderam explorar a geometria, Geografia, localização espacial.		
8	LOVATO, Regilane Gava. (2013)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES.
A Geografia é incluída nos encontros de estudos do PNAIC deste município. Ao longo do trabalho, é mencionado que, devido ao grande número de avaliações e reavaliações realizadas no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização por conta da possibilidade de retenção, as professoras decidiram reduzir o número de avaliações, e a forma que encontraram foi organizar os conteúdos e as provas de maneira interdisciplinar com as disciplinas de História, Geografia e Ciências. No relato de uma professora alfabetizadora do 2º Ano, ela menciona que, no dia em que aborda a Geografia, por exemplo, seleciona livros de literatura que contemplam temas dessa disciplina para a leitura deleite (momento em que ela lê para os alunos). Em outro relato, é descrita uma Sequência Didática que envolve as diferentes disciplinas. No caso da Geografia, os objetivos referem-se a: perceber características da zona rural e urbana; trabalhar nossas relações com o meio ambiente, fazendo-nos perceber que somos uma grande comunidade no planeta Terra, e observar as relações entre os seres vivos e o ambiente. Na descrição do planejamento detalhado das aulas, a parte da Geografia não foi transcrita, unicamente foi mencionado que foram abordados os conteúdos de zona urbana e rural. Há um modelo de ficha avaliativa (para registro de análise das aprendizagens dos alunos), em que os objetivos da Geografia estão incluídos.		
9	MACEDO, Samara Elyza. (2016)	A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP'
A autora expõe o relato de atividade realizada por uma professora alfabetizadora com seus alunos, em que a Geografia é mencionada em seu planejamento, afirmando que em geral contempla reflexões sobre o campo e a cidade a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e, logo, atividades de leitura e escrita são incluídas para dar continuidade na aula.		
10	MANZANO, Thais Sodré. (2015)	Forma�o continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetiza�o na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: Proposi�es e a�oes.
A autora traz reflexões sobre as dificuldades de implementar a proposta interdisciplinar idealizada pelo PNAIC. Num excerto de entrevista com uma orientadora de estudos, fica evidenciado sua opinião sobre a superficialidade que as disciplinas como História e Geografia são abordadas,		

comenta que sentiu falta de autores dessas disciplinas e também que destaca que eram pedagogos falando sobre o ensino dessas disciplinas.		
11	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. (2015)	PNAIC: Uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.
A autora faz a análise dos cadernos do 1º ano do Ensino Fundamental - PNAIC, em que menciona os Direitos de Aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, inclusive da Geografia. Destaca o incentivo à interdisciplinaridade, no entanto nota uma supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devido às cobranças realizadas através das avaliações externas. Comenta que o PNAIC se intitula preocupado com a interdisciplinaridade, porém sugere que o trabalho do professor se estruture a partir da Língua Portuguesa e, frequentemente, cita as diferentes disciplinas como "outros conteúdos escolares", desmerecendo-os.		
12	SANTOS, Isaac Cardoso. (2016)	O ensino de História no Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010 – 2014).
O autor faz uma análise da disciplina de História no Ciclo de Alfabetização e no PNAIC, e percebe-se que frequentemente essa disciplina está associada à Geografia. Faz uma busca histórica de ambas as disciplinas, enfatizando os Estudos Sociais, no entanto menciona que entende ser interessante a desvinculação entre História e Geografia, mas comenta que a polivalência dos professores dos Anos Iniciais é algo rico no processo de alfabetização, porém é necessária a formação continuada por conta das dificuldades advindas da formação inicial. No âmbito do PNAIC, o autor refere-se à inexistência da disciplina História, assim como de Ciências, Artes, Geografia e Educação Física, que também se aproxima do que ocorre no PAIC ¹¹ , o foco é Língua Portuguesa e Matemática. O autor compreende que essa forma de organizar e pensar a alfabetização a torna distante dos atuais debates sobre essa fase de ensino. O pesquisador entrevistou diferentes professoras alfabetizadoras em que sobressai a preocupação com alfabetização, mas há concepções diferentes sobre o processo de alfabetização. Há relato de professoras que justificam a leitura e a escrita como suporte para a aprendizagem da História e Geografia, bem como também é explicitada a importância de abordar também as demais disciplinas. Mas o fato marcante é “entregar” a criança lendo no final do ano, dessa forma a alfabetização interfere no desenvolvimento do ensino da História e da Geografia. Uma entrevistada diz “parecer” que o aluno não entende História e Geografia, enquanto o pesquisador avalia que talvez eles tenham dificuldades em relação a aulas expositivas. O autor expõe que o PNAIC assume a importância que dá à Língua Portuguesa e Matemática, mas ao mesmo tempo orienta com objetivos de aprendizagem cada área. A grande preocupação com a alfabetização faz com que as professoras se esqueçam de trabalhar História e Geografia, segundo seus relatos. Elas se sentem pressionadas por pais, colegas e SMED, então não querem comprometer o trabalho de alfabetização em função da abordagem da História e da Geografia. Outra professora considera História e Geografia a parte mais difícil, admitindo que trabalha bem menos essas disciplinas em comparação à Língua Portuguesa e Matemática, então, a		

¹¹ Programa Alfabetização Idade Certa – Governo do Estado do Ceará.

educadora aborda História e Geografia a partir de metodologias lúdicas. A SMED do município pesquisado orienta que seja trabalhado História e Geografia em disciplinas separadas, mas uma professora entrevistada diz trabalhar com elas juntas. O autor volta-se para a formação inicial e faz uma busca nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia para analisá-las e averiguou que todas as disciplinas continham a mesma carga horária, depois se volta para a formação continuada oferecida pela SMED e escola, percebendo a ênfase dada para a Língua Portuguesa e a Matemática. O pesquisador percebe que a disciplina escolar de História ainda ocupa um lugar coadjuvante no cenário do processo de alfabetização estrelado pelo dueto Língua Portuguesa e Matemática.

13	SANTOS, Rozineide Maria dos. (2016)	Os desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município do Recife.
-----------	--------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

A autora relata inicialmente como foi o processo de construção dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem para o PNAIC, através de encontros e seminários com a equipe pedagógica do MEC, contribuindo com críticas e sugestões para a equipe constituída por professores de 12 instituições públicas brasileiras de ensino superior e de pesquisa, estudantes de Pós-graduação em Educação e Letras, estudantes de graduação em Pedagogia, e professores da Educação Básica (84 pessoas), incluindo a construção dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem de Geografia. Menciona o relato de uma professora alfabetizadora que fala sobre a mudança do seu trabalho pedagógico motivada por ideias apresentadas no PNAIC, como por exemplo, o Cantinho da Leitura e o Cantinho da Matemática, e a sua atitude em querer ampliar essa ideia com o Cantinho de Ciências e, também, o interesse em envolver as áreas de História, de Ciências, de Geografia. É apresentado um modelo de planejamento dos encontros de estudos que está a atividade de ler os Direitos de Aprendizagem de Geografia, relacionando-os com o projeto didático em destaque.

3.2 Rota PNAIC

3.2.1 Uma visão panorâmica do PNAIC: Da escala nacional à escala local

Nessa rota, sigo em frente para efetuar uma breve contextualização histórica do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- enquanto política do Governo Federal, especificamente sobre o eixo¹² Formação Continuada¹³, bem como

¹² As ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em: 20 de março de 2018.

¹³ A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente, constituindo o quarto eixo do PNAIC. Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, foram definidos conteúdos que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização;

das práticas de formação relacionadas a esse programa no município de Capivari do Sul. Realizo um estudo sobre a concepção de Alfabetização do PNAIC e a descrição da estrutura dessa formação continuada, expondo o processo da teoria à prática, a partir de uma política nacional voltada à alfabetização, desenvolvida por profissionais que seguem uma estrutura hierárquica e organizacional, em diferentes segmentos e escalas geográficas: nacional, estadual, regional e local. Faço, também, uma leitura dos materiais disponibilizados aos professores alfabetizadores e analiso a abordagem do ensino da Geografia expressa nas unidades publicadas pelo programa desde seu lançamento em 2012 até os últimos cadernos de orientação publicados no ano de 2015.

Devido às questões que envolvem essa pesquisa, tenho procurado desenvolver um olhar mais atento sobre a intensa cobrança em relação à alfabetização das crianças no ambiente formal de educação, por meio da implantação do PNAIC e sua expressiva intervenção no trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Suspeito/questiono que essa política tenha contribuído para a permanência da invisibilidade das “outras” disciplinas nos planejamentos dos professores e, por consequência, no cotidiano das salas de aula. Isto se evidencia dada a ênfase na Língua Portuguesa e da Matemática. A Geografia não é contemplada, tornando-se uma dessas disciplinas invisíveis. Tal contexto contribui para ofuscar o que deveria ser o Ciclo de Alfabetização: uma aproximação/iniciação dos estudantes aos conceitos básicos das diferentes áreas do conhecimento, não apenas da Língua Portuguesa e da Matemática. A apropriação de diversos conceitos/noções amplia as possibilidades de leituras de mundo.

O PNAIC instituiu-se com a portaria¹⁴ nº 867, de 4 de julho de 2012, nela encontramos as primeiras diretrizes gerais que abrange esse programa. O documento inicia referindo que

para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em: 20 de março de 2018.

¹⁴ Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 11 de março de 2018.

o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (BRASIL, 2012).

Com a intenção de dar continuidade no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o ensino voltado para a alfabetização é ampliado, por intermédio do PNAIC, e ocupa um lugar privilegiado dos discursos federal, estadual e municipal, em que os quais se alinham em busca da garantia do cumprimento dessa meta.

Embora essa portaria tenha instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sua história é anterior a essa data. Nasce como fruto de um profundo debate sobre a alfabetização no Brasil, bem como “uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, p.10, 2015a). Para atender essa demanda, o governo investiu na formação continuada dos professores alfabetizadores.

Conforme Constant (2015a, p. 12),

a proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do que observamos no PNAIC vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e atualmente está na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE).

Mas para compreendermos o contexto em que atual Pacto emerge, Constant (2015) resgata alguns pontos históricos das propostas que antecedem o PNAIC como a elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil. Dessa ação suscitou novos conceitos devido aos resultados insuficientes em relação à alfabetização no Brasil, como, por exemplo, analfabetismo funcional¹⁵ e com isso a preocupação com relação ao tema tornou-se cada vez mais acentuada, estendendo-se para a proposição de políticas públicas visando mudar esse quadro.

¹⁵ O conceito surge como uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lecto escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social. Com as transformações sucessivas das tecnologias vividas a partir de 1990, tal conceito foi ressuscitado no ensino fundamental. Essa revalorização, como parte dos debates sobre a alfabetização, trouxe a importância da compreensão pelos alunos de textos complexos, de comunicar-se por escrito, e de conhecer as operações matemáticas diversas, utilizando as novas possibilidades de comunicação (CONSTANT, 2015a, p.12).

Faz-se importante ressaltar que as discussões sobre formação continuada também são anteriores ao PNAIC. Em 2003, houve a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, um pacto federativo para relações educacionais em que as universidades participavam. Em 2005, o Pró-Letramento foi implementado com o objetivo de realizar formação continuada na modalidade semipresencial. Com as boas avaliações, com índices que demonstravam uma melhoria nos resultados dos estudantes, esse programa constitui-se em uma importante referência para a efetivação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ampliando as reflexões sobre formação continuada (CONSTANT, 2015a, p.15).

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. Tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 2012a, p.11). De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança” (CONSTANT, 2015a, p. 15).

Em sua retomada histórica, a autora faz considerações significativas acerca do contexto de estruturação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Percebe-se que se trata de um programa fundamentado em propostas e ações já existentes, de estudos relacionados ao tema da alfabetização que, com o passar do tempo, ampliou-se para alfabetização e letramento, o aprofundamento sobre a formação continuada, a identidade do professor alfabetizador e conteúdos mínimos a ser ensinados no Ciclo de Alfabetização. Essas constatações sugerem que este foi, de certa forma, um ensaio para a implementação de um currículo mínimo e comum para as escolas, como, por exemplo, a forma que se apresenta a Base Nacional Comum Curricular.

Assim, em todo o Brasil, a formação continuada oferecida através do PNAIC articula-se no final do ano de 2012 e efetiva-se, na prática, no ano seguinte. “O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação continuada já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015a, p.08).

Para a realização das formações, o MEC organizou a equipe de trabalho, assim estabelecida: Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Professor Formador, Supervisor Pedagógico, Coordenador Local, Orientador de Estudo, Professor Alfabetizador. Esses perfis são cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). O Coordenador Geral e os Coordenadores Adjuntos são responsáveis por toda a equipe no sistema, inclusive por atividades como monitoramento, autorização de bolsas e coordenação das atividades da formação, para que sejam cumpridas as incumbências definidas em portarias e resoluções implementadas pelo Programa. Os Supervisores Pedagógicos são responsáveis por coordenar, dar suporte/apoio às atividades pedagógicas, aos formadores, aos Orientadores de Estudo e à Coordenação Local envolvida no Programa. Os Professores Formadores da Instituição de Ensino Superior (IES) são responsáveis por ministrar a formação dos Orientadores de Estudo e por acompanhar o seu trabalho juntamente com os supervisores, por meio da orientação de planejamento e da avaliação das atividades.

O Coordenador Local, profissional selecionado pela Secretaria de Educação, é responsável por coordenar as atividades no município ou estado, no caso das Secretarias de Educação Estaduais. Suas atribuições são: avaliar os Orientadores de Estudo cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos Professores Alfabetizadores no SIMEC e fazer a interlocução entre o município/estado e a IES formadora, articulando e aperfeiçoando as ações pedagógicas no município, dentre outras (GELOCHA e CORTE, 2016, p.111).

Além dessa articulação entre os governos, o MEC menciona que tais governos estão

dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2015a, p.07).

Assim, o professor alfabetizador que recebe a formação continuada através dos cadernos distribuídos pelo PNAIC tem acesso a esse discurso de engajamento com a alfabetização das crianças, a uma mensagem que eleva a autoestima do professor, sob a disponibilidade de um governo que se coloca como parceiro para o desenvolvimento do trabalho pedagógico auxiliando com formações e materiais. Com sutileza, os documentos oficiais também comentam sobre a avaliação e monitoramento da alfabetização das salas de aulas brasileiras. Assim, é importante compreender que entre as ações do PNAIC há

um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2018).

Isso significa que embora o professor tenha todo esse aparato para “auxiliar” o seu fazer pedagógico no Ciclo de Alfabetização, está sendo pressionado com a obrigatoriedade de alfabetizar os seus alunos “na idade certa”, e constantemente é monitorado pelos sistemas de avaliação através da submissão dos seus alunos a provas externas, desenvolvidas em larga escala pelo governo. Renata Sperrhake (2013, p.8) ajuda-nos a pensar sobre as estatísticas, como aquelas apresentadas nas avaliações de larga escala, a que são submetidos os alunos do Ciclo de Alfabetização. A autora retoma as ideias de Michael Foucault para analisar o saber estatístico como necessário ao governo da população

o saber estatístico opera na produção discursiva da alfabetização de três maneiras: como material empírico, como procedimento metodológico e fazendo-se referência às estatísticas ou ao saber estatístico. [...] essa produção discursiva opera com dados estatísticos utilizando tanto percentuais quanto números absolutos para uma mesma informação, trazendo rankings e mostrando dados que possibilitam comparações.

Constata-se que, em torno desse programa, há muita pressão sobre a necessidade de apresentar resultados significativos que evidenciem estatísticas favoráveis, isto é, índices de alfabetização melhores. Tal contexto tem produzido uma forte pressão sobre os Professores do Ciclo de Alfabetização, os quais manifestam estarem se sentindo cerceados.

Em relação ao eixo da formação continuada do PNAIC, constata-se que, no final do ano de 2012, as universidades responsáveis por atuar nessa formação começam a se articular para trabalhar com os “mais de 5 mil municípios que aderiram as ações do PNAIC” (BRASIL, 2015a, p. 08).

Desde então, o desenvolvimento da formação continuada acontece de diferentes maneiras, mas sempre pautada pelo material distribuído pelo MEC, o qual dá o direcionamento a ser seguido em cada um dos anos de implementação. Por exemplo, um dos cadernos destinados à apresentação do PNAIC traz as seguintes observações: “em 2013, a ênfase do PNAIC, baseou-se na formação em Língua Portuguesa, e em 2014, na formação em Matemática” (BRASIL, 2015a, p. 07). Em 2014, pelo fato da Matemática ser enfatizada nos estudos, houve uma preocupação

para que não se abandonasse o trabalho desenvolvido até então com a Língua Portuguesa, “exigindo uma constante articulação entre as universidades parceiras e o MEC” (BRASIL, 2015a, p. 08).

Mais adiante, no mesmo caderno *Apresentação* (BRASIL, 2015a, p. 08), é afirmado que

[...] tanto os Cadernos de 2013 como os de 2014, **cada material a sua maneira**, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, **sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular**. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, **na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas** (Grifo nosso).

A manifestação anterior parece-me dúbia, pois, ao mesmo tempo que é dito que a temática é a interdisciplinaridade, mantêm-se as especificidades das áreas de conhecimento das disciplinas de tradição curricular. A pergunta é: Quais são as “disciplinas de tradição curricular” a que o texto se refere? A todas? Ou a Língua Portuguesa e Matemática, as quais não podem ser esquecidas? No mesmo parágrafo, o documento permanece referindo, “na mesma direção dos anos anteriores”, o que significa manter as especificidades em relação aos favorecimentos da Língua Portuguesa? A escrita do caderno não deixa claro como orientar o trabalho pedagógico nas diferentes disciplinas do currículo, não explica se a ênfase é na especificidade das disciplinas como a Geografia, História, Ciências, etc., nem como podem ser abordadas no Ciclo de Alfabetização ou, ainda, se a especificidade a que se referem é especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Também é possível indagar o significado da expressão “cada material à sua maneira”. Questiono, não seria “à maneira da especificidade de cada disciplina”, para aí efetivar a integração dos saberes? A que tipo de interdisciplinaridade se refere o texto?

O trecho que segue, retirado da *Apresentação* (BRASIL, 2015a, p.07), dá pistas sobre a concepção que move o trabalho de alfabetização no PNAIC, entretanto ainda não refere como se dá essa abordagem interdisciplinar:

[...] a novidade é a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Para esta nova etapa da formação, cada orientador de estudos e professor alfabetizador receberá um kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com

textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades. O trabalho com os professores alfabetizadores com este conjunto de cadernos tem a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar.

Ainda que houvesse intenção, o trabalho, em 2015, foi afetado pelo corte nas verbas e atrasos no processo de formação. Conforme Gelocha e Corte, (2016, p.110), “os Coordenadores Gerais, no Fórum dos Coordenadores, em julho de 2015, definiram trabalhar os três primeiros cadernos com os Orientadores de Estudo, e o restante desses cadernos, no ano de 2016”.

No município de Capivari do Sul, não foi diferente. A formação não aconteceu de acordo com a descrição encontrada no caderno do PNAIC, pois os atrasos acabaram por interferir no andamento das formações, promovendo descompassos com as questões de tempo/ano letivo, ampliando os desafios locais para a sua aplicação. O objetivo proposto para o referido ano de ampliar as discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015a), não aconteceu da forma prevista. Houve apenas uma introdução sem qualquer aprofundamento. Dessa forma, não foi possível atender a proposta integralmente, menos ainda estudar e discutir as especificidades de cada disciplina nas áreas de conhecimento, além da Língua Portuguesa e da Matemática.

O programa de formação continuada ficou “congelado” até meados de outubro de 2016, quando o Ministério da Educação convocou as universidades para a proposta. Haja vista que o ano letivo estava quase encerrando e da inviabilidade de elaborar e executar uma formação de professores com qualidade, as universidades aceitaram o desafio, dando início às atividades em meados de dezembro, com pausa nas férias, e reinício em março de 2017. Nessa retomada do PNAIC, o programa foi redesenhado considerando as mudanças de orientação no Governo Federal ocorrida no ano de 2016. Em outras condições, novas Instituições de Ensino Superior passaram a participar do programa. No Rio Grande do Sul, o novo desenho, também, produziu mudanças: cronograma e temas estudados agora são elaborados de acordo com a orientação das IES, não sendo os mesmos assuntos selecionados para serem desenvolvidos com os municípios.

Após a redistribuição dos municípios, divisão regional de formação continuada, Capivari do Sul passa a ser atendido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Como o PNAIC 2016/2017 manteve o material (cadernos de 2015), a

proposta de estudo é dar continuidade às leituras dos cadernos, especialmente o caderno 5 - *A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização*. No sentido de ampliar e aprofundar o trabalho, foram realizadas ações de formação nos municípios pertencentes à mesma regional. Orientados pelas IES, os municípios realizaram as tarefas de

mapeamento e a análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos municípios. Tendo a avaliação como ponto de partida, foi possível trocar experiências entre os coordenadores e pensar coletivamente em estratégias que pudessem ser aplicadas para auxiliar a prática de seus professores alfabetizadores, bem como propor alternativas para melhorar a proficiência em leitura, escrita e Matemática, oportunizando a prática da reflexibilidade (MARZANO e SWIRSKY, 2017, p.193).

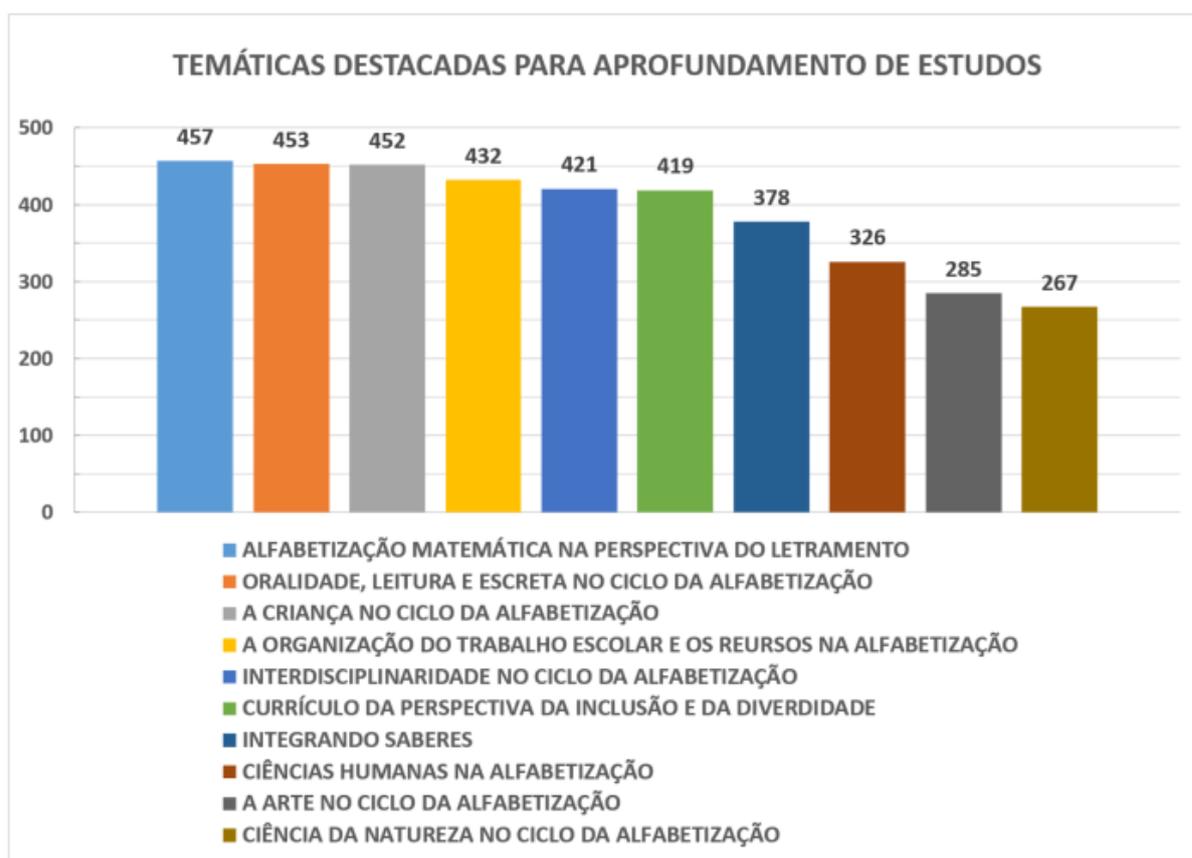
Olhando sob a ótica do ensinar e aprender Geografia, observo que o PNAIC 2016/2017 como mais uma edição em que a formação continuada para professores alfabetizadores não incluiu as especificidades nas abordagens, e em seu lugar: as Língua Portuguesa e da Matemática continuaram sendo o foco do trabalho. Certamente o programa não limita as ações do professor, mas orienta, sugere, exemplifica e, dessa forma, os estímulos privilegiam a Língua Portuguesa e a Matemática, como se as demais disciplinas não contribuíssem com importância para a alfabetização e o letramento das crianças.

Em 2017, o cronograma das formações sofreu atrasos em relação ao ano letivo. A finalização do PNAIC/2016 ocorreu em abril de 2017 e então uma nova portaria¹⁶ do PNAIC foi publicada em julho de 2017 divulgada no Diário Oficial da União, indicando a implementação do PNAIC/2017, porém, como a formação continuada não acompanhou o ano letivo, seu início deu-se no final desse mesmo ano, 2017. O processo inicia com uma reunião de coordenadores Locais de cada município, após seguindo com atividades à distância e postergando os encontros presenciais entre as IES e as equipes dos municípios para o início do próximo ano. Assim, a continuidade do PNAIC/2017 deu-se a partir de março/2018. Nesse novo ano, houve duas grandes mudanças: a) outras IES passaram a participar do PNAIC, surgindo assim uma reorganização no atendimento dos territórios. Capivari do Sul passou a ser atendido por outra IES, a Universidade Federal do Rio Grande - FURG; b) Governo Federal

¹⁶ Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>>. Acesso em: 11 de março de 2017.

continuou proporcionando a formação continuada para os professores do Ciclo de Alfabetização, ampliando para os professores da Pré-escola da Educação Infantil e para os participantes do programa Novo Mais Educação. Diferentes materiais serviram de referência para as etapas de ensino incluídas no programa, no entanto, para o Ciclo de Alfabetização, os materiais continuaram sendo os cadernos de 2015. A FURG optou por fazer uma consulta a todos os professores do Ciclo de Alfabetização da região de sua competência para saber quais temas dentre aqueles dos cadernos de 2015 mais lhes interessavam. É possível verificar o resultado no gráfico 2 elaborado e compartilhado pela FURG nas formações do PNAIC 2017/2018.

Gráfico 2 - Resultado da enquete realizada com professores alfabetizadores sobre temas de interesse para a formação do PNAIC 2017/2018



Fonte: IES FURG – PNAIC 2017/2018

Os dados foram coletados no final de 2017 e apresentados na primeira reunião de formadores do Ciclo de Alfabetização de 2018. Diversas questões emergem da análise desse gráfico, mas aqui busco enfatizar a colocação que as Ciências Humanas ocupam nele. Matemática e Língua Portuguesa com índices elevados, e a

Geografia, que aparece incorporada no caderno de Ciências Humanas, mais uma vez, deixada para trás, assim como os demais temas e componentes curriculares. Mas o notório, nesse gráfico, é que os professores do Ciclo de Alfabetização organizaram as suas respostas por ordem de importância, em relação às necessidades de aprimoramento do seu conhecimento. Claramente, percebe-se o papel que as orientações legais têm nas necessidades dos professores quando elencam seus temas/preferências na formação continuada. Destacam-se, assim, efeitos da educação maior no cotidiano docente.

3.2.2 Observando os cadernos de formação docente do PNAIC

O PNAIC, enquanto um programa integrante da política nacional de alfabetização e comprometido com as ações para alfabetizar as crianças até o terceiro ano de escolarização, sobrecarrega o professor alfabetizador com o fardo, talvez muito pesado, ao assumir uma turma do Ciclo de Alfabetização. Esse sujeito se depara com muitos desafios (infraestrutura precária nas escolas, a quantidade excessiva de alunos nas turmas, materiais de pesquisa e trabalho escassos e contextos complexos – famílias migrantes, alunos com dificuldades de aprendizagens, violência, desestruturação familiar, entre outros), além das cobranças por resultados no processo de alfabetizar, o que demanda tempo para estudar e participar da formação continuada.

A formação continuada é apenas um entre os quatro eixos que estão relacionados ao PNAIC. Então, isso significa que o discurso da alfabetização na idade certa e da “obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018), alastrou-se em diferentes formas e escalas no país nos últimos anos, estando presente nos documentos oficiais, na sociedade, nas escolas, nas práticas dos professores.

Busco entender essa trama a partir do olhar do professor que precisa estar atento, para perceber o que os documentos e as formações propõem que seja ensinado e o que acontece no espaço da sala de aula, considerando as especificidades espaciais, os contextos e as individualidades dos alunos. São dois olhares: o da “educação maior” e o outro da “educação menor” como referido por Gallo (2002).

Nessa trajetória, tenho observado que o ensino da Geografia e dos demais componentes curriculares ficam sistematicamente em segundo plano em relação à Língua Portuguesa, seguindo um sentido de hierarquização de conhecimentos. Contudo, o PNAIC busca, por meio de discurso, a promoção das diferentes disciplinas ao propor alfabetizar na perspectiva do letramento. Mas ainda fica a pergunta: como, na prática, isso se efetiva? Por que o ensino de Geografia, como saber autônomo, não acontece? O que acontece nas turmas de alfabetização que, mesmo com materiais e orientações focados na integração, ainda assim, não conseguem efetivar um trabalho pedagógico que privilegie essa perspectiva?

A resposta às questões anteriores é complexa, dependente de uma leitura atenta, detalhada e demorada, mas que surpreendentemente pode estar no interior dos cadernos do programa. À medida que avanço nas leituras, na compreensão, nos estudos focados nos detalhes de cada expressão, buscando dissecar os sentidos das palavras, parece ser possível entender um pouco mais sobre a formação continuada para os professores alfabetizadores. Os cadernos e os direcionamentos propostos informam sobre o que se espera dessa formação desde seu início.

Para a orientação do trabalho docente, foram publicados, nos anos de 2012, 2014 e 2015, cadernos que direcionavam a formação continuada. Em cada um dos respectivos anos do PNAIC, há uma coleção de cadernos que servem como referência para estudo dos professores durante o período de formação continuada daquele ano. No ano de 2012, foram publicadas três coleções (ano 01: 1º ano/ ano 02: 2º Ano/ ano 03: 3º Ano), com ênfase na Língua Portuguesa apesar de abordar temáticas diversificadas. No ano de 2014, foi lançada apenas uma coleção - igual para todos os anos do Ciclo de Alfabetização -, com ênfase no ensino da Matemática. A última coleção, lançada em 2015, tem doze cadernos, os quais enfatizavam a interdisciplinaridade e estão propostos para serem usados pelos três anos do Ciclo de Alfabetização, sem que se considerem as especificidades das disciplinas.

Nas coleções, independente do respectivo ano a que se referem, há uma apresentação que se configura de forma diferente, dependendo do ano de publicação. O caderno Apresentação em 2012 traz a proposta e amplia a visão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Procura relacionar os quatro eixos de programas integrados, com foco na formação continuada dos professores alfabetizadores. Ainda propõe reflexões acerca da organização do trabalho

pedagógico que envolve alfabetização: os tempos e espaços escolares, o Ciclo de Alfabetização e sua enturmação, avaliação e progressão continuada, bem como descreve a organização geral dos cursos organizados para o ano.

No caderno Apresentação de 2014, há referência à “Alfabetização Matemática, é entendida como um instrumento para a leitura de mundo” (BRASIL, 2014a, p. 05) e aborda a formação de professores nessa área. Faz uma rápida contextualização dos temas presentes nos demais cadernos e destaca, em um deles a Geografia, citada como disciplina passível de diálogo com a Matemática, por exemplo, com a Educação Cartográfica. Dessa mesma forma, as demais áreas do conhecimento, também, são mencionadas.

A proposta da Apresentação da coleção de 2015 visa “ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015a, p.07). Ainda retoma os anos anteriores do PNAIC, descreve a contextualização de criação do PNAIC, bem como “a estruturação de uma política pública voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015a, p. 13), realça que “o baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2015a, p.13). O que chama atenção nesse trecho do caderno é a pretensão clara da produção da identidade do professor alfabetizador,

pois esse princípio, ao formular o conceito de Professor, nos leva a esquecer tudo aquilo que é distintivo como se, no campo da Educação, além dos vários professores e de suas ações individualizadas e desiguais, houvesse algo ou alguém que fosse O Professor Primordial (Uno, Padrão, Verdadeiro, Normal) a partir do qual todos os professores fossem formados, embora por mãos inábeis; de modo que nenhum saísse correto e fidedigno à Ideia Pura daquele Professor-Modelo, dotado de uma qualidade essencial, ou qualitas oculta, cujo nome pode ser Professoralidade, e à qual cada um e todos os professores deverão submeter-se ou se esforçarem para dela se aproximarem, como Cópias bem ou mal assemelhadas; ou, em caso contrário serão considerados simulacros, os quais por estarem tão distantes e por serem tão dessemelhantes da Professoralidade (que é a causa de O Professor de todos os professores), serão profundamente desprezados (CORAZZA, 2014, p. 40).

Assim, o pensamento da diferença impulsiona reflexões e questionamentos sobre o PNAIC enquanto educação maior, que busca produzir uma identidade para

os professores que atuam nessa etapa de ensino, quando poderia ser valorizado o potencial de cada um e compartilhar seus saberes tornando a docência plural.

Por todo o exposto, reporto como fundamental para essa pesquisa o estudo dos três cadernos, dos respectivos anos 2012, 2014 e 2015, destinados à apresentação do início de cada ano formativo.

Tais materiais são fundamentais porque proporcionam uma visão geral do programa. Para aprofundar o estudo e ir além da apresentação do PNAIC enfatizo o amplo levantamento que realizei nos demais cadernos das coleções nos quais foi constatado mais uma vez a invisibilidade da Geografia. É possível verificar o resumo desses achados no Apêndice A: Análise das coleções dos cadernos de formação continuada do PNAIC.

3.2.2.1 Explorando as trilhas da Alfabetização e do Letramento do PNAIC

Ao investigar as unidades 01, 02 e 03 do ano 01 - 1º Ano do Ensino Fundamental -, referentes à publicação em 2012, já é possível identificar algumas escrituras que ajudam a delinear a concepção de Alfabetização evidenciada pelo PNAIC. Os textos enfatizam a alfabetização na perspectiva do letramento. Na unidade 01 do ano 01 – 1º Ano do Ensino Fundamental-, Albuquerque (2012c, p.17) menciona que “no Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela”. Soares (2009 p. 47) expõe as especificidades de alfabetizar e letrar e a necessidade de seu entrelaçamento.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Mas ao longo da escrita do texto no caderno, é possível “sentir” a força com que a especificidade do alfabetizar ressurgiu a incoerências em relação ao exposto no PNAIC. Ao mesmo tempo em que ressalta o avanço do letramento, esse caderno, à luz dos estudos de Soares (2004), realça a “desinvenção da alfabetização” e, por fim, propõe um trabalho pedagógico para alfabetizar letrando.

Assim, no decorrer dos cadernos, o leitor vai se deparando com diversos exemplos, sugestões, orientações que defendem o alfabetizar letrando, porém o

Sistema de Escrita Alfabética aparenta ser o fio condutor, daí sua soberania, em relação às disciplinas e ao fazer pedagógico. Todas as propostas se efetivam a partir da Língua Portuguesa, ainda que tragam informações de outras disciplinas. Relato baseado em pesquisa nesse mesmo caderno exemplifica como seria alfabetizar na perspectiva do alfabetizar letrando. A pesquisa

desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) envolveu um grupo de nove professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Como procedimentos metodológicos, além de observações semanais das aulas das professoras, uma vez por mês eram realizados encontros com as docentes que tinham o objetivo de discutir as práticas observadas, e refletir sobre alguns aspectos constitutivos do processo de alfabetização. A análise dos resultados revelou que um grupo de professoras desenvolvia uma prática sistemática de alfabetização que contemplava, diariamente, atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, enquanto outras professoras priorizavam o trabalho de leitura e produção coletiva de textos. A realização de um ditado com os alunos das professoras mostrou que a maioria das crianças que estudavam com as do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita, enquanto nos outros grupos uma proporção maior de alunos apresentou hipóteses de escrita menos avançadas. As experiências vivenciadas nos encontros mensais, no entanto, possibilitaram que as docentes refletissem sobre suas práticas de ensino e, nesse processo, fossem recriando-as, na perspectiva do alfabetizar letrando (ALBUQUERQUE, 2012c, p.20).

O relato sobre as observações realizadas de práticas alfabetizadoras destaca positivamente o trabalho pedagógico realizado com um grupo que envolveu intensamente práticas de Sistema de Escrita Alfabética (SEA), justificando a hipótese alfabética que os alunos alcançaram no ano. Compara os resultados com outro grupo e práticas que, por sua vez, não contemplavam o trabalho diário com atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, mas sim com a produção de textos coletivos e atividades de leitura de textos. O segundo grupo não é destaque porque alcançou hipóteses de escrita menos avançadas. Tal aferição se deu por um ditado que toma como princípio as hipóteses de escrita. Nesse sentido, é possível questionar duas coisas: primeiro, os grupos não são homogêneos, portanto as aprendizagens são singulares e incomparáveis, e por segundo, ao 'medir' trabalhos diferentes com ferramentas avaliativas iguais me parece inadequado. Além dessas questões evidenciadas, a valorização da aquisição da escrita alfabética, ou seja, de alfabetização, se sobrepõe a outras práticas que procuram desenvolver o letramento

das crianças. Assim, esse relato deixa transparecer a existência de uma espécie de “corrida” para alfabetizar.

Caldeira (2016) busca problematizar a alfabetização de crianças já do 1º ano, com a inserção delas no currículo do ensino fundamental de nove anos, “que tem se estabelecido como uma verdade no campo educacional” (CALDEIRA, 2016, p.22). É possível observar a presença dessa verdade que ronda e afeta diretamente o trabalho dos professores com os alunos no cotidiano das salas de aula já no primeiro ano. No entanto, é importante realçar que na escola a alfabetização se estende para o 2º e 3º anos dando segmento aos investimentos iniciais.

Na unidade 03 do ano 01- 1º Ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012e), é discutido, mais detalhadamente, a concepção de letramento para o PNAIC:

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita (MORAES e LEITE, 2012e, p.07).

Mais adiante, na unidade 06 do ano 01 (1º Ano do Ensino Fundamental), no texto de abertura *Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento*, Souza (2012h, p.11), comenta que

é importante que as crianças participem de experiências variadas envolvendo a leitura e a escrita, por meio da diversidade de gêneros textuais e que paralelamente desenvolvam as capacidades exigidas para uma compreensão e apropriação do SEA.

O trabalho do professor, em sua sala de aula, inúmeras vezes, percorre esse caminho, em que escolhe um gênero textual para iniciar uma Sequência Didática ou um Projeto Didático, os quais envolvem temas de diferentes disciplinas. Logo então, o professor alfabetizador, na ânsia da “alfabetização”, dá continuidade ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, contemplando os direitos e objetivos de

aprendizagem da Língua Portuguesa, frequentemente sobre o SEA, deixando de lado as especificidades das demais disciplinas. Esse é um exemplo concreto de como a alfabetização acontece em muitas salas de aula. O momento propício para aprofundar as temáticas para ensinar e aprender outras disciplinas, como é o caso da Geografia, acaba por não se efetivar porque inicialmente há uma intenção de desenvolver o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, mas a efetivação dessa proposta se restringe logo com o início e intensificação das atividades de SEA, que acabam por inibir a expansão de novos conhecimentos.

3.2.2.2 Na trilha da Alfabetização e do Letramento, uma bifurcação: a Geografia

Na análise cautelosa dos cadernos que abordam a Geografia, direcionados aos professores, é possível averiguar algo semelhante ao exemplo anteriormente citado: a Geografia aparece nos cadernos do PNAIC como se estivesse a serviço da Língua Portuguesa e da Matemática. Em diversos exemplos dos textos, é possível perceber que, embora seja citada, ela não possui o *status* de disciplina significativa, aparece como coadjuvante para que o professor desenvolva os objetivos e Direitos de Aprendizagens das disciplinas referências deste programa. O saber geográfico que desenvolve a espacialidade das crianças não é explorado em sua potência¹⁷.

Elaborei, também, alguns quadros (apêndice A) que me ajudam a identificar os momentos em que a Geografia foi apenas citada e os momentos que o programa promove uma discussão mais profunda bem como se posiciona frente a esse campo de conhecimento. A leitura da coleção produzida pelo PNAIC permite destacar que o caderno que aborda a Geografia no Ciclo de Alfabetização o *Caderno 9 – Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização (2015)* é importante instrumento a ser discutido com os professores, já que esse é o caderno exclusivo para a área das Ciências Humanas. Nele há espaço para reflexões sobre a disciplina de Geografia, porém infelizmente o estudo sobre esse caderno ainda não foi realizado através do PNAIC, no município de Capivari do Sul e, possivelmente em muitos outros municípios, nem há previsão que aconteça. Em 2018, como citado anteriormente, a última versão do PNAIC, a pauta envolveu: *A alfabetização Matemática na perspectiva do letramento;*

¹⁷ Conforme veremos adiante no excerto de um texto que retiro do caderno 05 do Ano 01 (1º Ano/2012g), esta é a primeira unidade que discute de maneira alargada a Geografia no Ciclo de Alfabetização, temática a ser ampliada no item 3.2.2.3.

A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização e, por fim, A criança no Ciclo de Alfabetização.

3.2.2.3 Uma apreciação detalhada do caderno da unidade 05 do ano 01 - 1º Ano do Ensino Fundamental – Texto: *Os diferentes textos em salas de alfabetização*

O conteúdo da unidade 05 do ano 01 (1º Ano do Ensino Fundamental) refere-se aos Direitos de Aprendizagem da Geografia adotados pelo PNAIC para orientar o trabalho do professor alfabetizador. Nesse caderno, a Geografia é citada de forma singular, porém ela surge no contexto da Língua Portuguesa. O que me faz ter um olhar atento é que, mesmo com parte do caderno dedicado à Geografia, pode-se observar, já no sumário, que os assuntos evidenciam a utilização da diversidade de textos nas aulas, bem como a utilização das obras do Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE¹⁸, distribuídas pelo MEC, o que expõe mais uma vez a preocupação com a leitura.

Na seção, *Iniciando a conversa*, apesar de explicitar uma proposta para diferentes áreas do conhecimento, essa refere que os textos devem estar a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando, ou seja,

o trabalho conjunto dos diferentes eixos da língua, por meio do alfabetizar letrando, tem por finalidade maior que a prática pedagógica possa centrar-se não só na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas, igualmente, na capacidade de produção e compreensão de textos de gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2012g, p.5).

Ainda que se desenvolva um trabalho integrado, a perspectiva é de realizar atividades voltadas para a oralidade, a leitura e a escrita, colocando-as num patamar de interesse acima dos objetos de estudo das demais disciplinas, ofuscando a especificidade dos componentes curriculares, neste caso a da Geografia.

Na seção *Aprofundando o tema*, a essência é “a importância do trabalho com diferentes textos na sala de aula, em uma perspectiva de integração entre os componentes curriculares” (SOUZA e LEAL, 2012g, p.06).

Os autores Souza e Leal (2012g, p. 09) mencionam que

¹⁸ O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE do Professor. Mesmo assim, cabe destacar que o PNBE literário é aquele que efetivamente chegou de forma mais sistemática às escolas desde 1997, visto que os demais tiveram poucas edições, especialmente o PNBE do professor com duas edições.

um trabalho efetivo implica, portanto, na realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística). Sem dúvidas que um foco a ser priorizado nas turmas de primeiro ano deve ser a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, mas o propósito do alfabetizar letrando evidencia a necessidade de uma constante articulação entre tal eixo e os demais eixos. O que nem sempre é fácil. É comum ouvirmos professores alfabetizadores perguntarem: “Por que, apesar de usarmos textos diversos em sala de aula, trabalhando numa perspectiva do letramento, não conseguimos alfabetizar os alunos? Tal questionamento ocorre justamente porque, **muitas vezes, busca-se construir práticas que pendem para um dos lados: ou se realiza um trabalho intenso de apropriação do sistema de escrita, ou se realiza um trabalho voltado para a interação por meio dos textos. O desafio é construir práticas que contemplem as duas dimensões e que, na medida do possível, as articulem** (Grifo nosso).

O comentário dos autores na citação anterior se revela significativo, pois é comum presenciar, frequentemente, nas práticas de professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização tal situação. Mesmo quando as professoras conseguem planejar o trabalho pedagógico promovendo, tanto o alfabetizar como o letrar, em algum momento em suas aulas, priorizam uma dessas ações.

Imagine você, uma professora alfabetizadora que toma como princípios formativos especificamente os cadernos do PNAIC. Ao ler os textos, se depara com orientações como a da citação anterior que, no primeiro momento, valoriza atividades variadas de Língua Portuguesa, no caderno que inicialmente se propõe ampliar a discussão com as diversas áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, o PNAIC assume ser importante alfabetizar letrando, parece estar se contradizendo, pois destaca o trabalho voltado ao SEA na abordagem e interação com textos diversos, mesmo que em diferentes áreas do conhecimento. Assim, o professor poderá ficar confuso, pois certamente a prática de letramento voltado especialmente para a Língua Portuguesa ficará restrita nesse saber. Além dos conhecimentos da Língua Portuguesa, também há especificidades de outras áreas em jogo, inclusive o próprio conceito de letramento a ser discutido com os professores.

Assim, questiono a existência de possíveis brechas para produzir geografias menores¹⁹, no interior do PNAIC. Logo então, me deparo como a condição da

¹⁹ Esse conceito refere ao estudo de OLIVEIRA JR (2014) e será discutido com maior ênfase a partir do capítulo 4 – Arrumando a Mochila: A escolha do aporte teórico da viajante pesquisadora.

professora alfabetizadora, uma generalista que pouco conhece sobre as especificidades da Geografia e das demais disciplinas, e esse conhecimento parece fundamental para conseguir desenvolver um trabalho significativo a partir da Língua Portuguesa, como o caderno propõe. Nesse sentido, o desafio é produzir uma prática pedagógica em que a Geografia não seja uma mera coadjuvante, como propõem os cadernos, mas sejam valorizados seus princípios e objetivos para os Anos Iniciais e se produzam geografias menores. Daí a necessidade de pensar também a formação dessas professoras para que os alunos não somente leiam e escrevam, mas também reflitam sobre os textos com os quais interagem.

Souza e Leal (2012g, p. 13) declaram que “o fundamental, no entanto, é que todas essas aprendizagens ocorram em situações significativas, nas quais as crianças falem, escrevam, escutem, leiam para participar de situações de interação real e intervirem na sociedade”. Concordo com essa colocação dos autores, mas se a formação de professores não permite ampliar essa discussão, o letramento acabará, com frequência, o foco na disciplina de Língua Portuguesa. Penso que essas questões devem ser ampliadas já que a formação continuada se propõe a orientar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

No texto *Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula*, há o relato de uma experiência que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia com o objetivo de “aprofundar a reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento” (SILVA, et al, 2012g, p.15). Categorias importantes foram abordadas na proposta, como: paisagem, território e lugar. Embora não seja citada com clareza, mas percebemos a valorização da Geografia cidadã.

O Projeto Didático²⁰ recebeu o nome de “Meu bairro, quantos lugares!” (SILVA, et al, 2012g, p.15). Com a intenção de introduzir a proposta, na primeira aula, as professoras resgatam os conhecimentos prévios das crianças sobre o lugar onde moram. “Após essa conversa inicial, as professoras incentivam a construção coletiva de uma lista dos locais mais comuns dos bairros em que os alunos moram” (SILVA, et al, 2012g, p.16). Agora o relato da atividade seguinte a essa, promovida pela professora da turma:

Busquei deles a escrita das palavras: ‘Como eu escrevo padaria?
Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde

²⁰ Forma de organização pedagógica sugerida pelo PNAIC.

moram?’ Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõe cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO. Após a escrita destes nomes, pedi que as crianças completassem um quadro com a quantidade de letras e sílabas de cada uma destas palavras. Neste momento, também fiz uma exploração coletiva das palavras, perguntando às crianças: ‘Que palavras começam com a mesma letra? Que palavras terminam com a mesma letra? Qual a palavra menor? Qual a palavra maior?’ Por fim, ainda solicitei a escrita de duas palavras que comesçassem com as letras iniciais das palavras que escrevemos (P, R, C, A) (SILVA, et al, 2012g, p.17).

Indago-me sobre o que representa essa atividade que inicialmente tinha a intenção de explorar o espaço geográfico e que agora se reduz à sistematização da escrita, deslocando a especificidade da discussão da Geografia para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Seria outra versão da Geografia “pastel de vento” (KAERCHER, 2004) no Ciclo de Alfabetização? Para esse autor, o pastel de vento “visualmente, parece rico, saboroso, belo, mas, após a primeira mordida, fica aquela sensação de eu esperava mais”, “a Geografia pode mais” (KAERCHER, 2004, p.58). Nessa etapa de ensino, não podemos continuar esperando, precisamos tornar a Geografia potente e recheiar as aulas do Ciclo de Alfabetização com esse conteúdo para que o “pastel” tenha sabor.

Ainda sobre a ação dos professores “Meu bairro, quantos lugares?”. Silva et al (2012g, p.17) explicam que

como pode ser visto, a situação didática descrita pode ser dividida em duas fases. Na primeira, que tinha uma relação mais direta com o projeto, eles sistematizaram as informações sobre os equipamentos urbanos do bairro. No segundo momento, foram aproveitadas as mesmas palavras ditas, para a realização de uma atividade de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Na primeira situação didática em que a Geografia é referida isto teria espaço de discussão, mas acaba por reduzir-se à coleta de informações. É refletir, se essa Geografia é suficiente para aquilo que é o propósito dessa disciplina no Ciclo de Alfabetização. No decorrer do Projeto Didático, diferentes situações didáticas acontecem, algumas interessantes outras semelhantes à recém descrita. Entretanto, nos exemplos, os objetivos das atividades de Língua Portuguesa se sobressaem e, frequentemente, o ensinar e aprender Geografia se perde.

Em outra atividade desse mesmo projeto é a leitura do livro *A caminho da escola* – autora Fabia Terni - já que os diferentes gêneros textuais são instrumentos

considerados de grande relevância no processo de alfabetização e letramento, segundo PNAIC. Entretanto, a forma de abordagem permanece centrada na SEA e, apesar do potencial da temática para ensinar e aprender Geografia, pouco acontece.

Os escritos de Silva et al (2012g, p. 27) esclarecem sobre a preocupação com a sistematização da escrita.

Já para lançar a proposta de escrita da carta de reclamação, a professora Patrícia primeiramente conversou com os alunos sobre os problemas do bairro. Ela nos relata que esse momento foi muito interessante, pois, ao citar o lixo, a água parada e o esgoto como os principais problemas enfrentados, as crianças mostraram o quanto conheciam o lugar onde moravam. Depois dessa conversa inicial, a docente motivou a escrita.

Para desenvolver a atividade de escrita, os autores revelam que primeiramente foi feita uma conversa com os alunos para que eles pudessem contar os problemas do bairro, como um levantamento desses. Após a professora segue para a atividade de escrita de uma carta e panfletos, já visando quais gêneros textuais iriam abordar. Penso que o problema não é entrelaçar tais atividades ao ensino de Geografia, pelo contrário isso é o desejável, porém há necessidade de provocar, explorar, potencializar, experimentar, discutir e elaborar pensamentos geográficos com as crianças e não apenas usar a Geografia com atividades preparativas/introdutórias para o ensino da Língua Portuguesa, como nesse caso.

Vejo que mais autores da área da Geografia poderiam ter sido mencionados nesse caderno, bem como poderiam ter escrito os textos contidos nos materiais, de forma a aprofundar a discussão teórico-prática e a compreensão das categorias escolhidas para o trabalho, já que esses materiais são voltados para a formação docente. Percebo que a teoria da Geografia, nos cadernos, é insuficiente para abarcar a complexidade que envolve o ensinar e aprender Geografia no Ciclo de Alfabetização. Se as orientações contemplassem maior preocupação com a invisibilidade das disciplinas, como é o caso da Geografia, talvez pudesse efetivamente alfabetizar letrando.

4 ARRUMANDO A MOCHILA: A escolha do aporte teórico da viajante/pesquisadora

Após traçar planos, lembrar lugares por onde passei e histórias vividas, desenhar rotas, chega o momento de fazer escolhas do que levar nesta viagem. Então, penso comigo: na mochila vai o que realmente é necessário! Sem excessos, mas com o indispensável. Me pergunto: - o que eu vou usar?²¹ Então, dou início a uma seleção daquilo que considero importante e fundamental para enfrentar a caminhada. Início elencando as referências que considero fundamentais para o percurso. Coloco-as em uma caderneta, dentro da mochila – item essencial para meu deslocamento nos caminhos.

Considerando a relevância dos conceitos selecionados no processo de constituição da pesquisa, resolvi discuti-los de forma articulada, pois não teriam o mesmo sentido se fossem discutidos separadamente já que todos ajudam a tecer esse texto. São conceitos que fazem parte do cenário em que o estudo se desenvolve. Assim, é importante entender de que forma esses conceitos se entrelaçam para compor a dissertação de Mestrado.

Assim constituem o aporte conceitual da pesquisa os conceitos de “literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1977), “educação maior” e “educação menor” (GALLO, 2002), “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014), “espacialidade” (MASSEY, 2015), “Pedagogia de Projetos”²² (GOULART, 2011), “alfabetização” e “letramento” (SOARES, 2017).

Deleuze e Guattari cunharam o conceito de literatura menor. Utilizam a literatura de Kafka para exemplificar o que consideram a literatura menor. Os autores se utilizam da literatura para pensar filosoficamente. Mencionam que uma literatura menor é decorrente de uma literatura maior, caracterizando sua forma de linguagem. Para Roberto Machado (2014), se caracteriza como um estilo que produz um devir outro da língua, que cria um efeito de originalidade, singularidade, a literatura da diferença. Portanto, produzir outra linguagem não é reproduzir uma língua maior, e sim escrever com estilo, em língua “popular”, assim uma Literatura maior/formal se torna uma língua menor. No livro “Kafka: por uma literatura menor”, Deleuze e Guattari

²¹ Corazza (2008, p.83) ao se referir sobre à escritura do referencial teórico de um trabalho científico.

²² Nesta Dissertação de Mestrado, todas as vezes que a expressão “Pedagogia de Projetos” for mencionada, ela está referida a GOULART (2011).

(1977, p. 25) mencionam que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz uso em uma língua maior”. É fazer algo diferente com aquilo que já está posto como padrão.

Os autores destacam uma primeira característica da literatura menor, aquela em que a “língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.25). Desterritorializar o conceito de maior significa ser capaz de desprender-se do maior, numa lógica de subversão, para produzir a diferença, a pluralidade. Logo, fazer uma literatura menor é, ao mesmo tempo, distanciar-se da literatura maior sem excluí-la do contexto, extraindo dela novas possibilidades.

A literatura que carrega em si o propósito do debate e conseqüentemente provoca reflexões e diversidade de ideias é considerada menor, por isso significativa. A menoridade literária desloca o debate de uma literatura maior para o seu território, por isso carrega em sua essência a política.

Conforme Deleuze e Guattari (1977, p.26)

a segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político”. [...] seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável aumentando ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele.

Ao subverter a lógica do maior, a menoridade literária levanta outras questões em relação às ideias iniciais que tendem a homogeneização, tornando assim a literatura menor uma ação política.

Os filósofos franceses ainda citam a terceira característica da literatura menor referindo-se ao valor coletivo atribuído a tudo, encarregando-se desse papel de enunciação coletiva, revolucionária capaz de produzir uma solidariedade ativa e forjar meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Nessa perspectiva, a individualidade do autor é sobreposta por outras vozes e múltiplos propósitos. Vozes ativas que ampliam os modos de pensar.

O conceito de menoridade não se restringe apenas à literatura, mas se potencializa para outros campos. Ao transpor essa ideia para a educação, inspiro-me nos estudos de Sílvia Gallo (2002) e me empenho na tentativa de empoderar o ensino de Geografia no Ciclo de Alfabetização com seu conceito de educação menor. Daí refletir, dialogar e visibilizar o lugar da Geografia nos primeiros anos do Ensino

Fundamental I. O autor menciona que “para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos” (GALLO, 2002, p.169). A “educação menor” (GALLO, 2002) acontece num movimento de militância em que o professor pode no dia a dia da sua sala de aula executar “ações de transformação por mínimas que sejam”, (GALLO, 2002, p. 170).

Afastar-se das profecias que surgem no decorrer do caminho, torna-se fundamental nessa proposta. Já não vivemos um tempo de profecia e sim de militantes.

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo (GALLO, 2002, p. 171).

Em contraproposta, tenho a pretensão de fomentar a atuação de um professor-militante nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização, “aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo”, (GALLO, 2002, p.171). Busco redefinir uma outra ação para seu fazer pedagógico, não mais com a tarefa de reproduzir o que uma “educação maior” (GALLO, 2002) lhe impõe, mas como militante que produz o novo.

O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria²³ que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (GALLO, 2002, p.171).

Nesse sentido, a ação do “professor-militante” (GALLO, 2002), desse estudo, relaciona-se com as Geografias do cotidiano do Ciclo de Alfabetização, promovidos por essa pesquisa, os quais possibilitam espaços de “luta com” (MEYER, PARAÍSO, 2014, p.19). Os espaços disponibilizados para os encontros são espaços para resistir, subverter, transgredir sobre a “educação maior” (GALLO, 2002) que está posta. Não significa ignorá-la, mas pensar sobre o que fazer com ela e que ações paralelas

²³ Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores.

realizar; criar espaço de reflexão para pensar Geografias diferentes daquelas que circulam nas salas de aula dessa etapa de ensino - conforme já discutido nos capítulos anteriores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é entendido, nesse estudo, como uma “educação maior” (GALLO, 2002). Por meio do eixo da formação continuada, sua concepção de alfabetização se popularizou em nosso país. Os cadernos de formação docente e as formações presenciais, nos municípios, promovem um “modelo” de como ensinar Geografia que explícita o viés do “alfabetizar letrando”. A Geografia nos cadernos de formação docente do PNAIC aparece como suporte para se ensinar a ler e escrever, ficando invisibilizada e desvalorizada enquanto especificidade. Então, busquei desterritorializar, politizar e tornar coletiva a discussão sobre ensinar e aprender Geografia no Ciclo de Alfabetização. O primeiro passo foi aprofundar a leitura e a reflexão acerca da alfabetização. Para isso, leituras atentas foram realizadas, as quais encaminharam a necessidade de diferenciar a alfabetização do letramento. Embora sejam considerados conceitos distintos, ambos se complementam, daí a relevância de serem tratados em conjunto.

Magda Soares (2017, p.16), entretanto, menciona a necessidade de fazer uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Ela associa os dois conceitos aos processos de aquisição e ao desenvolvimento da língua.

É preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Para Soares e Batista (2005, p.47), “o conceito de letramento surge de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização”. Soares (2017) destaca a invenção do letramento em meados de 1980 no Brasil. A autora considera a ocorrência da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de

escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2017, p.30).

Penso que diferenciar o alfabetizar e o letrar é preciso e urgente para que se possa separar os momentos de cada um. De acordo com Magda Soares, cada um desses conceitos contém as suas especificidades e que, embora estejam imbricados, é importante saber defini-los. É nesse ponto que se problematiza o ensino da Geografia proposto pelo PNAIC, “alfabetizar letrando”. O trabalho de sala de aula com o letramento geográfico é indicado nos cadernos - de forma tímida e imprecisa - mas logo interrompido, pois as práticas da sistematização da leitura e da escrita são enfatizadas em detrimento de qualquer ação mais contundente sobre o ensino de Geografia.

Ainda que Geografia apareça em algumas atividades, não há preocupação com a Geografia do cotidiano. Destaca-se que a Geografia deve assegurar o seu lugar para além das práticas sociais de leitura e escrita, no sentido estrito como habitualmente se percebe nos cadernos, pois só assim a Geografia poderá fortalecer o processo de alfabetização e letramento e, também, promover a leitura de mundo, pois, para a Geografia, importa ler e escrever o mundo (CALLAI, 2005). Entendo que tanto a aquisição como o desenvolvimento da leitura e da escrita são fundamentais a serem considerados no trabalho pedagógico com as crianças do Ciclo de Alfabetização, por isso não podem ser desconsiderados ou deixados de lado. Faz-se necessário compreender o que cada conceito representa, para se ter clareza sobre o que agregam na aprendizagem dos alunos, para que a integração dos saberes seja efetiva. Se não houver esse entendimento, não há ensino e aprendizagem de Geografia.

Busco alternativas para realizar fazeres pedagógicos significativos junto às alfabetizadoras considerando o lugar que a Geografia deve ocupar no currículo do Ciclo de Alfabetização, bem como procuro encontrar brechas para atravessar as fronteiras do “espaço da imagem do pensamento” para o “espaço do pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014). Realizar essa travessia não é tarefa simples.

Nesta pesquisa, o “espaço da imagem do pensamento” (MACHADO, 2014) reflete-se no cotidiano escolar das repetições, das reproduções do PNAIC, de outros modelos pedagógicos que os professores seguem e pela busca da identidade de professor alfabetizador, que o próprio programa governamental menciona. Somente

ao atravessar essa fronteira estaremos em contato com o pensamento da diferença. O “espaço do pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014) oportuniza se esquecer dos clichês, afirmar a identidade da diferença, buscar alternativas para um ensino significativo e encontrar outras Geografias. O “espaço da imagem do pensamento” (MACHADO, 2014) está atrelado a “educação maior” (GALLO, 2002), e o espaço do pensamento sem imagem à “educação menor” (GALLO, 2002). Entre a “educação maior” (GALLO, 2002) e a “educação menor” (GALLO, 2002), reflito como produzir outras Geografias, ou seja, “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014).

“Geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014) é um conceito plural, e nesse trabalho aparece no centro da pesquisa. Ele está articulado aos demais conceitos presentes nesse estudo, os quais estão sendo discutidos neste capítulo.

4.1 Escolhendo a rota alternativa: entre a alfabetização e o letramento há um espaço geográfico para explorar!

Foi ali que ele nasceu, cercado de pessoas, Geografias e de Histórias. E foi nessa paisagem que ele foi crescendo, tocando o mundo e sendo tocado pelo mundo, sentindo seus aromas, seus cheiros, seus sabores, suas alegrias, mas também suas tristezas. [...] (LOPES, 2015).

Gente pequena é assim... *Geoaprendiz!* Crianças por serem espontaneamente curiosas, se envolvem profundamente com o meio em que vivem. Lopes (2015) provoca reflexão sobre a presença da Geografia na vida desde o nascimento. É interessante pensar o quanto o mundo encanta as crianças e como, ao longo dos anos de infância, por meio das vivências (com as pessoas, com os lugares e com as paisagens), é possível desenvolver aprendizagens. Há evidências do potencial de aprendizagens a partir do espaço vivido, dos cotidianos, das experiências. Porém, na maioria das vezes, tais contextos não são considerados porque a escola invisibiliza essas situações. Lopes (2015), através do vídeo “O menino que perdeu a sua Geografia”, faz um alerta para o risco que se corre quando a Geografia das crianças não é considerada e diz que “elas podem perder a sua Geografia”.

Enquanto professora, reflito sobre a importância de estar atenta às questões voltadas ao ensinar e aprender Geografia. Todos nós, desde pequenos, vivemos entrelaçados com as coisas do mundo e continuamos permanentemente nessa teia, envolvidos por acontecimentos dos cotidianos de cada um e do mundo, daí entender

que somos *Geoaprendizes*. Dessa forma, a Geografia do cotidiano impõe leituras do espaço do entorno.

Callai (2005, p. 228) diz que a aprendizagem geográfica envolve a “leitura do mundo da vida”. Assim, o ensino/aprendizagem da Geografia, implica em imbricar saberes, articular informações e em descortinar os eventos cotidianos que se apresentam diante dos nossos olhos. A Geografia tem um papel importante na vida de todos. Nesse sentido, os professores precisam pensar sobre o que está sendo oportunizado para que os alunos aprimorem seus conhecimentos sobre o espaço onde vivem. Callai (2005, p. 229) ajuda com a proposição de “refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia”. Desenvolver um trabalho pedagógico com o componente curricular de Geografia nos Anos Iniciais significa explorar as vivências cotidianas e os conhecimentos prévios dos alunos.

É possível agir sobre o espaço se soubermos ler esse espaço porque, dessa forma, estaremos exercendo a cidadania. Cabe aos professores, colaborar para a criança construir o pensamento espacial, mesmo que ainda em processo de alfabetização. Ensinar/aprender a pensar o espaço requer aprender a ler o espaço. Callai (2005, p. 228) convida a pensar sobre as formas de ler o mundo.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

É preciso extrapolar as possibilidades de articular a realidade das crianças evidenciando as diferentes escalas de análise dos fatos, superando a visão e o desenvolvimento do trabalho pedagógico através dos tradicionais Círculos Concêntricos, em que se estudava. Conforme Straforini (2004, p. 22), “de maneira fragmentada e hierarquicamente sequenciada: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente e, no final do segundo ciclo, o mundo”. Na maioria das vezes, quando

observamos o currículo que envolve o ensino de Geografia nos Anos Iniciais ainda identificamos essa metodologia.

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania (STRAFORINI, 2004, p. 92).

Diante desse contexto, é importante refletir sobre a formação inicial dos professores pedagogos, que não recebem suporte teórico-metodológico consistente para o ensino de Geografia e, conseqüentemente, acabam ensinando da maneira que aprenderam. Eles repetem nos Anos Iniciais a Geografia dos Círculos Concêntricos, na maioria das vezes.

Os professores de séries iniciais têm sua formação inicial nos cursos de Pedagogia. Esses cursos mantêm, em seus currículos, disciplinas que tratam de fundamentos e metodologias de Geografia, espaços para aprender Geografia e ensinar Geografia. Posto que, para ensinar Geografia, sejam necessários conhecimentos que incluem os saberes geográficos e pedagógicos e a transposição desses às práticas do cotidiano escolar, como a formação do professor de séries iniciais, especialmente em relação aos saberes geográficos, pode ser realizada em um ou dois semestres? O que é feito resume-se a investigações e provocações que encaminhem a leitura e estudos mais aprofundados sobre as temáticas geográficas. Porém, se isso não acontece, o que fica é muito pouco para poder ensinar Geografia (GOULART, 2011, p. 23).

A formação inicial de professores pedagogos estimula o saber sobre a Geografia, mas não consegue fazer com que o desenvolvimento desse conhecimento se efetive na prática docente, por isso penso ser inadiável repensar a formação continuada dos professores da educação de crianças do Ciclo de Alfabetização. Assim, acaba sendo durante o exercício docente que as trocas de conhecimentos se efetivam, pois é nesse momento que os profissionais vivenciam o cotidiano do trabalho escolar e, então, é possível articular os saberes da prática aos conhecimentos da teoria e compartilhar com os colegas, aprimorando as práticas pedagógicas.

Voltar-se para a didática da Geografia parece ser indispensável. Reveste-se de sentido discutir, em encontros docentes, a oferta do atendimento de qualidade aos

educandos. A troca de experiências com os colegas da escola, os relatos da prática pedagógica, a leitura de materiais produzidos sobre educação, as parcerias estabelecidas, o apoio da coordenação pedagógica, são exemplos de atividades voltadas ao desenvolvimento e aprimoramento pedagógico que podem ser desenvolvidas nas escolas, nos momentos de planejamento coletivo.

Analisando com as lentes da Geografia, é preciso assegurar às crianças o direito de desvendar o seu mundo e, a partir dele, Silva et al (2013) menciona a importância de “entender os diferentes contextos do mundo”. Somente a partir do desenvolvimento do pensamento geográfico, será possível tornar esse saber acessível aos alunos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observar o cotidiano das crianças e refletir sobre essa condição ajuda a desenvolver o olhar espacial. Indagar sobre o espaço em que vivem (a casa, a escola, a chácara, a igreja, o quilombo, a vila, a cidade, o estado, etc.) significa pensar a respeito dele e, dessa forma, reunir elementos que possibilitam analisar suas potencialidades e demandas. Cada espaço possui uma organização, traduz o viver da sociedade/grupo que o habita. Conhecê-lo ajuda a compreender sua dinâmica e criar formas de participar da sua produção e transformação (p. 15).

Felizmente é possível vislumbrar muitos caminhos para ensinar e aprender Geografia envolvendo crianças em processo de alfabetização, mesmo com os desafios atuais. A Geografia muito tem a contribuir para a aquisição e o desenvolvimento da língua oral e escrita, mas essa contribuição só se efetiva se os professores compreendem como articular tais conhecimentos com a construção do pensamento geográfico. Ao mesmo tempo, professores do Ciclo de Alfabetização terão de despir-se de seu objetivo primordial, desenvolver a alfabetização privilegiando, apenas, a Língua Portuguesa e permitir-se usufruir das potencialidades da Geografia e das demais disciplinas, para integrar os diferentes saberes e avançar na compreensão das complexidades presente no ato de alfabetizar e letrar com práticas pedagógicas que propiciem ler e escrever o mundo.

Assim, o caminho que encontrei para ensinar e aprender Geografia é a produção de “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014). As anotações que guardei na mochila estão repletas de caminhos por onde posso me deslocar e, em especial, os caminhos especiais, as rotas alternativas dessa viagem, as quais foram sendo mapeadas ao longo do trajeto para evidenciar as Geografias do cotidiano dos alunos. As “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014), produzidas nos encontros docentes

e discentes a partir da Pedagogia de Projetos para o Ciclo de Alfabetização são capazes de fissurar, romper e ampliar as Geografias propostas em documentos oficiais, as quais designam uma forma pronta de ensinar Geografia nessa etapa de ensino. A Pedagogia de Projetos considera a curiosidade dos alunos, o ponto de partida para ensinar e aprender Geografia, reconhecendo o cotidiano dos alunos como possibilidade de produção de aprendizagens potente para “àquilo que se pretende com o ensino de Geografia” (GOULART, 2011, p. 40).

Recorrer ao cotidiano trazendo elementos para entender o espaço torna-se primordial neste estudo. Busco ampliar a discussão sobre o ensino da Geografia proposto pelo PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que pouco se desenvolve o pensamento espacial dos alunos em detrimento do desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabético. Os conceitos que operam nesse trabalho dialogam com o cenário da alfabetização com a intenção de estranhar a forma tradicional que a Geografia é desenvolvida nessa etapa de ensino, isto é, agitando propostas em que a Geografia parece estar a serviço da Língua Portuguesa e da Matemática. Nesse sentido, as Geografias do cotidiano propõem a subversão da espacialidade invisibilizada criando possibilidades de efetivação das geografias menores.

O conceito de menor, retirado dos escritos de Deleuze e Guattari (1977) e posteriormente deslocado para o ensino, permite pensar a Geografia de outro ponto de vista. As “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014) são aquelas ações desterritorializadas daquilo que é a geografia maior. Elas são produzidas nas salas de aula e potentes para criar espaços de transformação.

Na educação geográfica, as geografias menores já são investigadas por Oliveira Jr., que cunhou esse conceito “com a intenção de explicitar um combate pela expansão das margens da Geografia no que se refere às suas relações com as linguagens que se expressam em imagens, tais como o cinema, a fotografia e o vídeo, Oliveira Jr. (OLIVEIRA JR. 2009; 2010; 2013; 2014).

Conforme o autor,

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações,

dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis (OLIVEIRA JR., 2014, p. 01).

Assim como Oliveira Jr., nesta dissertação de Mestrado, busco olhar as brechas, as fissuras, o interior e todos os cantos da geografia maior existentes em uma proposta para os Anos Iniciais desenvolvida a partir do Ciclo de Alfabetização. Isto se tornou significativo porque foi possível enxergar outras Geografias, além daquelas presentes nos cadernos de formação do PNAIC.

Ao buscar subverter as geografias maiores, passo a observar as Geografias presentes no cotidiano de professores e alunos e, a partir delas, dou início a outra proposta para o ensino para a Geografia.

[...] a Geografia sempre esteve presente nas situações cotidianas, mas quase nunca há percepção disso, porque não se aprendeu a reconhecer em que ações há Geografia, além de frequentemente associá-la a informações desconectadas. Como os nomes dos rios, das serras e das capitais, ou à pintura de mapas. [...] Optar por uma outra perspectiva permite, por exemplo, utilizar informações geográficas – número de habitantes, localização de lugares, deslocamento de pessoas e de cargas, distâncias entre locais, condições meteorológicas e climáticas, tipos de solo e de vegetação – como referência para compreender os cotidianos e entender a organização dos espaços e suas transformações (SILVA et al, 2013, p. 13).

Olhar a Geografia de uma outra perspectiva significa valorizar o cotidiano e o contexto que as diferentes informações geográficas se desdobram. Ao conversar com os alunos, proporcionar momentos de descobertas, conectar informações e observar os modos de vida das pessoas, estamos praticando geografias menores. Assim, percebo que as geografias menores podem ser também encontradas no cotidiano, quando o aluno indaga sobre as coisas do entorno, perguntando se as abelhas comem açúcar, se o quero-quero vivem em outras regiões diferentes do Rio Grande do Sul como a água chega na torneira, como o vento produz energia, como é feita a segurança nos parques de diversão, entre tantas outras questões que provocam os alunos no seu dia a dia. Saber observar e estar atento a elas é fundamental para desenvolver um trabalho potente. Assim, a espacialidade começa a ser construída nas reflexões das situações cotidianas. Enfatizar o cotidiano não significa limitar os

conhecimentos geográficos porque esses envolvem os “diferentes contextos do mundo, porque o lugar em que se mora não está fora do mundo, é parte dele” (SILVA et al, p.14, 2013). Essa forma de ensinar promove a Geografia cidadã, pois é a Geografia, é pensada com sentido (SILVA et al, 2013).

O “como” pensar a espacialidade a partir das geografias menores também é um desafio, já que busco criar formas alternativas de ensinar e aprender. Buscar caminhos alternativos está ligado a entender a Geografia de uma outra perspectiva, além da leitura tradicional do espaço. Por isso, de certa forma é preciso enfrentar o desafio contemporâneo de “como” pensar esse espaço. Massey (2015) menciona que, na maioria das vezes, a espacialidade não é pensada.

a imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta (MASSEY, 2015, p. 26).

O mundo contemporâneo é complexo e a nossa forma de ser e atuar no mundo nem sempre condiz com a leitura que frequentemente fazemos do espaço. Por isso, ao pensar o ensinar e aprender Geografia, na atualidade, torna-se imprescindível refletir sobre o espaço para além da fixidez. O professor ao pensar a sua aula, nessa lógica, deve considerar “o espaço como estando sempre em construção” (MASSEY, 2015, p. 29), espaço dos acontecimentos, dos movimentos.

Acompanho o pensamento de Doreen Massey (2015, p.35) quando ela menciona:

estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação alternativa. Penso que o que é necessário é arrancar o ‘espaço’ daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelece-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora.

Pensar a Geografia em tempos atuais remete à abertura do espaço observando os modos alternativos de ensinar e aprender Geografia com uma proposta que considere a multiplicidade de eventos que ocorrem em uma aula. Liberar uma paisagem política mais desafiadora é conviver com a diversidade de outras ideias, não no sentido da ideologia, mas sim com o foco nas relações plurais, da diferença e de

“uma apreciação dessa simultaneidade de estórias” (MASSEY, 2015, p. 36). O professor, ao fazer essa leitura da sua aula, estará produzindo geografias menores, pois realizará múltiplas leituras do espaço Geográfico e compreenderá que o cotidiano, o contexto do mundo são matérias-primas para a construção da espacialidade sua e de seus alunos. Na prática docente, significa mobilizar a curiosidade e o desejo para emergir diferentes interesses de aprendizagem, promover a colaboração e a cooperação a partir das ideias compartilhadas, respeitar a heterogeneidade e o ritmo da turma em que leciona, ter a investigação como metodologia para dar vida à construção do conhecimento e estimular a socialização das ideias garantindo sua pluralidade.

Para tanto, a Pedagogia de Projetos torna-se essencial na construção de caminhos alternativos com as geografias menores. Ao referir-se ao trabalho com a Pedagogia de Projetos, Goulart (2012, p.175) menciona que “na concepção rizomática de conhecimento, cada encontro é uma nova oportunidade, mais um caminho, experimentação”, daí a escolha da Pedagogia de Projetos.

Alinhar uma proposta de encontros docentes com a Pedagogia de Projetos é o princípio da produção de geografias menores. O movimento da experimentação da prática da Pedagogia de Projetos transforma o saber docente e desenvolve a inteligência espacial, tanto do professor quanto dos alunos.

A Pedagogia de Projetos, enquanto concepção para ensinar e aprender Geografia, está intimamente ligada à espacialidade que Massey (2015, p. 49) chama de “espaço como dimensão de trajetórias múltiplas, uma simultaneidade de estórias-até-agora. O espaço como a dimensão de uma multiplicidade de durações”. Embora Massey não leve essa discussão para o ensino da Geografia, foi possível, nesta pesquisa, entrelaçar suas ideias com as de Goulart.

A Pedagogia de Projetos forma a espinha dorsal que dá suporte a esta dissertação de Mestrado, pois percebo sua potência na produção de Geografias diferentes das habituais, ou seja, na produção de geografias menores.

A Pedagogia de Projetos, proposta atualmente, é um resgate atualizado das bases educacionais propugnadas na Escola Nova. Inscrevem-se, nesse contexto, alguns princípios, como a experimentação, a preparação para vida, a visão globalizadora do currículo, a perspectiva do ensinar a partir do aluno, o resgate dos interesses e a valorização dos conhecimentos já construídos por meio das vivências cotidianas. A Pedagogia de Projetos sugere repensar a escola a partir de novas formas para ensinar e aprender na lógica do

mundo do século XXI, destacando, como fundamentos, alguns dos princípios escolanovistas repaginados, porque pensados para outros tempos-espacos (GOULART, 2011, p.53).

Neste estudo desenvolvido no movimento, penso na Pedagogia de Projetos como uma concepção a ser discutida em encontros docentes, pois a considero potente para ensinar e aprender Geografia.

O professor ou a professora que se propõe a ensinar a partir da Pedagogia de Projetos também está disposto a aprender. Geralmente são professores que estão dispostos a se reinventar devido aos desafios colocados pela metodologia que movimentam o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a Pedagogia de Projetos, utilizada em encontros docentes, tem um papel importante para que as geografias menores sejam produzidas e trazidas para o espaço da diferença. Para Goulart (2011, p. 28),

os projetos caracterizam-se por trabalharem com pesquisa escolar, e essa provoca mudanças no ambiente escolar, tanto nas atividades cotidianas dos alunos, quanto nas demais práticas pedagógicas dos professores e da escola.

Essa pedagogia promove inúmeros movimentos ao fazer a autora desta pesquisa, professoras e alunos andarem de um lado e para outro, para lá e para cá, criando perguntas e buscando respostas.

A Pedagogia de Projetos considera a investigação como metodologia norteadora do aprender-ensinar, valorizando o compartilhamento, a cooperação, o cotidiano, a realidade vivida, a multiplicidade, a relação local-global; e, por isso, atende àquilo que se pretende com o ensino de Geografia. Ensinar a partir da Pedagogia de Projetos contribui para ampliar as formas dos alunos compreenderem o mundo, porque produz uma aprendizagem que articula e interliga os conhecimentos geográficos entre si e estabelece relações com os demais (GOULART, 2011, p. 40).

Devido à dinamicidade e às potencialidades que a Pedagogia de Projetos possui para ensinar e aprender Geografia, tal proposta ocupa o centro desse estudo ajudando a contrapor a “educação maior” (GALLO, 2002) que permeia o Ciclo de Alfabetização o qual, nesse estudo especificamente, trata da política de formação continuada do PNAIC.

A “educação maior” (GALLO, 2002) sozinha não é potente para instigar as Geografias que propõem as múltiplas leituras do mundo. O PNAIC está comprometido

com a alfabetização e o letramento, porém tais conceitos não devem excluir outros saberes ou, de forma reducionista, utilizá-lo apenas como suporte para ensinar a ler e escrever. A docência dos Anos Iniciais deve ser capaz de compreender que a Geografia deve ocupar o espaço que lhe pertence no currículo escolar. Faz-se indispensável reconhecer sua relevância tanto no desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos - objetivo específico deste componente curricular -, percebendo que a Geografia também qualifica o processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Paulo Freire (1986, p.11) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Esse pensamento me faz retomar a ideia inicial desse texto de que as crianças são pequenos *Geoaprendizes*, reforçando a reflexão de que, enquanto professores, devemos valorizar as Geografias do cotidiano para desenvolver o pensamento espacial.

5 VIAJANTES NA ESTRADA: os caminhos da pesquisa

A Melhor Maneira de Viajar é Sentir

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir. Sentir tudo de todas as maneiras. Sentir tudo excessivamente. Porque todas as coisas são, em verdade, excessivas. E toda a realidade é um excesso...
(Fernando Pessoa)

Passam dias. Chegada a hora de juntar a bagagem para enfim colocar o pé na estrada. Uma viajante/mestranda, um projeto, uma mochila e um destino (in) certo, com roteiros duvidosos²⁴. São essas as condições de viagem. E, ainda, com previsões de tempo instável com ventos que mudam a direção, chuvas com chegadas repentinas e sol que alto brilha em um dia, no outro poderá esconder-se atrás das nuvens. Assim enfrento a viagem, se houver chuva tenho uma capa para me proteger, se houver sol um boné para cobrir a cabeça. E os ventos... esses eu observo a direção em que sopram, e a sua intensidade: se são brisas, pequenos redemoinhos ou se anunciam fortes tempestades. No entanto, mesmo estando preparada para o imprevisto, não foi descartada a possibilidade de me molhar com a chuva, de me aquecer com o sol e de necessitar de tempo até saber quais decisões tomar em relação à percepção das direções e intensidades dos ventos.

Enfim, o momento de partir. O ponto de saída da viagem é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Têlbio Farias Cardoso, porque lá surgiu o problema desta pesquisa. Então, as professoras alfabetizadoras dessa escola foram convidadas a participar da viagem e dos encontros previstos. Esse convite também foi estendido às demais professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de ensino de Capivari do Sul/RS, assim, professoras do Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Capivari também colaboraram com esse estudo. Dessa forma, foi

²⁴ Os caminhos da pesquisa estão em processo, ainda que algumas ideias tenham sido encaminhadas no início das reuniões. O grupo de professoras pesquisadoras projeta as ações e reflete sobre elas. No Pesquisar *com* a mudança é uma constante e entendida como necessária. Pesquisar, assim supõe movimento, pois os pesquisadores assumem uma condição de prontidão, buscando detectar os momentos oportunos, encontrar as direções adequadas, revisar trajetórias e realizar novas escolhas diante dos fatos ocorridos.

possível organizar um grupo de “Pesquisa *com*”²⁵ (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018). Mas afinal como e para que vamos nos deslocar nessa viagem?

Especialmente, para sentir! Acompanhando os versos de Fernando Pessoa, nessa viagem será essencial sentir tudo de todas as maneiras. Sentir com intensidade todos os movimentos produzidos nessa pesquisa. Sentir os ventos fortes da motivação, da vontade, da alegria, da coragem, da felicidade de encontrar com o grupo, da (in) segurança ao compartilhar ideias no coletivo, da satisfação de poder cooperar e colaborar com as colegas. Perseguida pelo medo do imprevisível, sinto de perto os desafios do percurso quando o conhecimento é colocado como algo provisório e assume-se a necessidade de reconstrução permanente de cada um de nós, participantes desta pesquisa.

São esses sentimentos e muitos outros – que o grupo de professoras, os alunos e eu vivenciamos nessa viagem de experimentação. Nessa pesquisa, os encontros, os debates, os planejamentos, as trocas, os estudos acontecem para e pela aula. A aula é o espetáculo para qual ensaiamos, pura emoção! “Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 1994).

A proposta metodológica trata de uma formação/experimentação que se constitui em momentos de estudos e de práticas docentes/discentes, ainda que esses dois momentos não se constituam em etapas desconectadas e, estejam constantemente imbricados, a ideia inicial é ensaiar. Em nossos *encontros-ensaios*²⁶, buscamos o que Deleuze (1994) chama de “momentos de inspiração”, por isso nomeei os encontros docentes com essa expressão. O ensaio que fornece a inspiração consiste em considerar fascinante a matéria da qual tratamos, em achar interessante o que se está dizendo, para chegar ao ponto de falar algo com entusiasmo. O “ensaio é isso” Deleuze (1994). Então, vamos aos *encontros-ensaios* para sentir, ensaiar e inspirar-se com a Pedagogia de Projetos e a Geografia, mas também nos encontrar

²⁵ Metodologia de pesquisa que privilegia o trabalho coletivo, pesquisar com a escola, com professores. Nessa Dissertação de Mestrado, o “Pesquisar *com*” estará referindo-se a TRAVERSINI; REIS; STEFFEN (2018).

²⁶ Tomando o ensaio como modo de inspiração antes das aulas (DELEUZE, 1994), utilizo essa expressão para expressar um dos sentidos dos nossos encontros que servirão para nos prepararmos para o encontro com os alunos.

para desnaturalizar o modo superficial que a Geografia é habitualmente apresentada que, por vezes, chega a se tornar ausente nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização.

Os encontros com as crianças receberam o nome de *encontros-desejos*²⁷, pois queremos envolver os alunos a tal ponto que desejassem aquela aula.

O desejo é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver. Para desejar, é preciso experimentar com a sua própria potência. E a potência de cada um é o que faz produzir alegrias e crescer o seu território, o desejo é a potência e não a falta, desejar é construir e fazer conexões; mas para desejar com potência, é preciso que algo nos interesse (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Assim, a base dessa pesquisa está estruturada em uma formação continuada com professoras alfabetizadoras e visa criar espaço para o pensamento sem imagem, em outras palavras, o espaço da diferença (MACHADO, 2014). A escolha por desenvolver uma pesquisa com metodologias investigativas, em especial motivadas pela Pedagogia de Projetos, parece ser interessante para pensar algo novo no processo de formação continuada e ser explorado com tal propósito. Como já citado, acompanham-me nessa viagem professoras alfabetizadoras, comprometidas com a troca de experiência, o compartilhamento de ideias e de conhecimentos e envolvidas com experimentação da Pedagogia de Projetos com os alunos do 1º Ano - em processo de alfabetização. O trabalho apresenta dois momentos significativos, a saber, os encontros de estudos e planejamento docente, e os encontros em que se experimenta o que foi estudado e planejado com a turma escolhido pelo grupo. Tais ações, ainda que aconteçam em momentos distintos, estão imbricadas porque alimentadas mutuamente.

Os *encontros-ensaios* acontecem mobilizados pelas curiosidades/interesses dos alunos transformadas em propostas pedagógicas. A intenção é buscar um fazer prático, dinâmico e atrativo para provocar a aprendizagem dos alunos. Busca-se alunos desejosos de aprender, para quem os conhecimentos passam a ter outro sentido, diferente daquilo que habitualmente era proposto. O movimento de Pesquisar *com* produzido nos *encontros-ensaios* inclui planejar, estudar, discutir, refletir e redefinir caminhos e, é claro produzir os *encontros-desejos*. Esse aprender no coletivo

²⁷ Assim nomeei os encontros realizados com as crianças, inspirado no desejo de aprender (PARAÍSO, 2009).

construindo trajetórias e experimentando as ações produz a pesquisa e ensina as professoras a aprenderem a ensinar num movimento constantemente.

Nesse percurso alternativo, juntas, traçamos o caminho conforme as demandas dos alunos, procurando pistas de como podemos estar preparadas para enfrentar o inesperado, o provisório e as incertezas. O movimento, característica fundamental dessas ações, acolhe novas formas de “produzir aprendizagens” Goulart (2011, p. 90) e, então, dá sentido aos conteúdos que surgem como proposta dos alunos materializando-se, também nas reuniões para aprender a ensinar: *encontros-ensaios*.

A pesquisa no Movimento - como a chamo - produz deslocamentos entre ensinar e aprender Geografia para que algo aconteça. Permeada pelos deslocamentos realizados pelos viajantes, fruto de escolhas, a pesquisa experimenta diferentes estradas. Há muitos caminhos, e a única certeza é que não estamos sós e temos a possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo, articulando teoria e prática. A investigação propõe um espaço de Pesquisar *com* em que constituímos um grupo colaborativo de aprendizagem²⁸ que esteve em constante busca de geografias menores.

Ao percorrer o caminho, não há certezas ou definições, porque tudo acontece e é elaborado no Movimento. O estudo promovido pela pesquisa parte do engajamento e da colaboração das professoras que se dispuseram a pesquisar *junto* estudando e discutindo todos os acontecimentos, os movimentos e as possibilidades de execução das práticas pedagógicas investigativas com os alunos, suas curiosidades e interesses. Para atuar na escola, é imprescindível mobilizar esforços para acompanhar os movimentos do mundo contemporâneo, das questões que permeiam as instituições. Esse movimento também precisa estar presente na pesquisa, a qual deve ajustar-se ao que está por vir, em situações novas a todo o tempo. Para tanto, o Pesquisar *com* mostra-se potente para acompanhar tais movimentos ajudando a desenvolver estudos com esse propósito.

A opção por desenvolver uma metodologia de Pesquisar *com* é “um modo de investigação, que busca pesquisar com a escola e não sobre a escola” (REIS, p. 70, 2019). A proposta metodológica que envolve o Pesquisar *com* remete a implementação do Projeto de Docência Compartilhada pelo Grupo de Pesquisa sobre

²⁸ Tomo emprestada essa nomenclatura de grupo de Elisabete Monteiro...[et al], por concordar com a caracterização desse espaço, devido à sua finalidade.

Educação e Disciplinamento (GPED), grupo constituído desde 1992, sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (TRAVERSINI *et al*, 2012). Embora, não ainda com o uso dessa expressão “Pesquisar *com*”, o referido grupo, ao evidenciar o trabalho sobre a Docência Compartilhada em um estudo sobre inclusão, propõe o desenvolvimento de sua pesquisa nessa perspectiva. Traversini *et al* (2012) comenta as implicações frente aos desafios da Docência Compartilhada nas turmas de inclusão de duas escolas no município de Porto Alegre, que geraram as novas abordagens do grupo de pesquisa e a necessidade de aprofundamentos no cotidiano do trabalho pedagógico:

Nessa direção, e em conjunto com as escolas, nossos estudos vêm privilegiando as práticas postas em funcionamento nas ações inclusivas, para mobilizar um pensamento crítico sobre as condições em que elas se constituem, objetivando repensar as ações e criar outras experiências no espaço escolar. Para isso, foram realizados os seguintes movimentos: reuniões com equipes diretivas e com professores dessas turmas; análise documental dos registros produzidos nas escolas; observações em salas de aula e em outros espaços das instituições; e análise de produções textuais desses alunos, tematizando sobre a escola, a sala de aula e o projeto de D.C. Desse modo, ao imergirmos na cultura da escola, procuramos experienciar o ali vivenciado [...] (TRAVERSINI *et al*, 2012, p. 291).

Dessa forma, a Docência Compartilhada desponta no cenário investigativo como uma metodologia do fazer junto, do Pesquisar *com*. Inspirada nessas ideias de envolvimento com o cotidiano escolar, construo uma proposta nesse mesmo sentido. O Pesquisar *com* amplia as formas de olhar sobre a investigação, possibilitando as múltiplas leituras de diferentes situações, tornando mais assertivas as tomadas de decisões que são conjuntas.

Assumir um olhar do *pesquisar com* implica compreender que não há dados a serem coletados por um pesquisador que irá a campo, mas processos que serão mapeados por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Desse modo, constrói-se uma pesquisa atenta à necessidade de aprofundamento teórico, primando por reflexões e produção de conhecimento desenvolvidos nos próprios locais pesquisados. Borram-se as fronteiras entre pesquisador e pesquisado que, juntos, pensam os percursos trilhados e buscam encontrar outros caminhos para rever e problematizar os saberes produzidos (REIS, 2019, p. 70).

A ideia de transmissão de conhecimento já não cabe mais, ainda que presente em nossas escolas, faz-se fundamental o esforço para transformá-la. Para isso, precisamos mudar o foco também das pesquisas. Nessa perspectiva, não se vai a campo apenas para coletar dados e ordená-los, mas buscam-se soluções para os problemas existentes discutindo coletivamente. Portanto, é uma metodologia que dá voz aos participantes e propõe um espaço de debates, conversas, reflexões, diversidade, criatividade, pluralismo de ideias, inovação, descentralização, integração, colaboração, partilha, solidariedade, enfim... um espaço da diferença.

O Pesquisar *com* na Educação caracteriza-se por ser uma construção de práticas investigativas que entrelaçam os saberes que circulam entre a academia e as escolas, resultando em um conhecimento educacional necessário para uma educação transformadora.

Os procedimentos mencionados nesse capítulo representam uma pesquisa qualitativa em educação, em que

construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentando-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas e lutas (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19).

Então, me pergunto: como posso usar os itens que trouxe na mochila que separei para esta viagem? Essa mochila especial contém diferentes acessórios, todos indispensáveis, faça chuva ou faça sol. Assim, como são usados para enfrentar situações momentâneas da viagem, também posso pensá-los para me ajudar nas estratégias da pesquisa. Escolhi alguns desses itens para descrever tais procedimentos. Inicialmente, como viajante/mestranda, tomo nas mãos a caderneta de anotações, nela encontro as coletas feitas para a viagem. São dados que informam sobre o aporte teórico, que ajudam a desenhar o possível roteiro metodológico. Há muitas possibilidades metodológicas no movimento da pesquisa o que caracteriza a

bricolagem. Antes de me deslocar, havia apenas um esboço do caminho, mas, após as travessias, foi possível mapear os percursos realizados.

Assim, nessa viagem todos seguem juntos: pesquisadora, alfabetizadoras e alunos a experimentar uma pedagogia que tem movimento, que desloca, que mobiliza, que traz inquietações e que permite ir e vir livremente traçando um novo e diferente currículo. E esse experimentar tem a ver com a bricolagem enquanto método de pesquisa. Como se trata da pesquisa do Movimento, tornar-se uma *bricoleur* me parece inevitável. Para Neira e Lippi (2012, p. 610), “adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas”.

A bricolagem, em termos de investigação, deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... (NUNES, 2014, p. 32).

Assim como um trabalho manual, a bricolagem, enquanto abordagem metodológica, é minuciosa e requer atenção redobrada para as diversas possibilidades que se abrem aos pesquisadores, valendo-se também de certo rigor ao pesquisar. Apesar de não definir antecipadamente quais procedimentos adotar durante a execução da pesquisa, é importante planejar e organizar os trajetos, ainda que em condição de mudança posterior. A pesquisa pressupõe constantes mudanças em seu percurso, especialmente quando ela é produto de uma construção coletiva como no caso desta proposta. Flexibilidade e estratégia metodológica aberta, nas ações que envolvem tanto as professoras quanto os alunos, são fundamentais. Por isso percebo que as “iniciativas de pesquisa devem ser repensadas, revistas, adaptadas” (NUNES, 2014, p.33). Assim, por entender a pesquisa no movimento, reflito sobre os caminhos dessa investigação e percebo “de que de algum modo somos também escolhidos pela metodologia, ao passo que os contornos metodológicos vão se dando durante o trabalho de campo do pesquisador” (NUNES, 2014, 33).

A metodologia está entrelaçada com o objeto de estudo e com os objetivos, por isso me deparei com a bricolagem, em diversos momentos, nas paragens da trajetória percorrida.

Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007) são importantes autores que se dedicam ao estudo da abordagem metodológica de bricolagem em pesquisas qualitativas e educacionais (NUNES, 2014).

Segundo os autores o *bricoleur* apresenta as modalidades: metodológico, teórico, interpretativo, político e narrativo (DENZIN; LINCON, 2006), enquanto pesquisadora, entendo que, nas diferentes etapas da construção desta dissertação, essas modalidades de *bricoleurs* estão presentes. No movimento da pesquisa, muitas coisas acontecem, inclusive o rompimento das fronteiras que separam pesquisadora e pesquisados. Daí configuram-se múltiplas possibilidades de atuações, interações diretas, vivências e sensações sobre os movimentos realizados. Assumindo a condição de pesquisadora iniciante, reflito que a bricolagem, em suas diferentes modalidades, auxilia a desvendar multiplicidade das ações desenvolvidas no percurso da pesquisa. Assim:

a) *bricoleur* metodológico auxilia com os diferentes procedimentos que são utilizados no caminho da investigação. Nesse estudo, a pesquisa documental foi importante para que eu pudesse, num primeiro momento, me apropriar da situação do ensino da Geografia no Ciclo de Alfabetização. Os gráficos produzidos a partir dos planejamentos das professoras foram importantes elementos para instigar a questão de pesquisa; a construção e análise do experimento piloto e portfólios de professores construídos a partir da formação do grupo “Pesquisar com” (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018) e da implementação da “Pedagogia de Projetos” (GOULART, 2011).

b) *Bricoleur* teórico pela necessidade de campos teóricos do saber sobrepõem-se, como a “literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1977), a “educação maior” e a “educação menor” (GALLO, 2002), as “geografias menores” (OLIVEIRA JR., 2014), “espacialidade” (MASSEY, 2015), “Pedagogia de Projetos” (GOULART, 2011), “alfabetização” e “letramento” (SOARES, 2004).

c) *Bricoleur* interpretativo, na interpretação/compreensão/reflexão dos encontros de planejamento com o grupo de professoras - também pesquisadoras - bem com as leituras do contexto pela autora, em relação às vivências com o grupo e das análises extraídas das leituras dos portfólios.

d) *Bricoleur* narrativo, aquele em que a pesquisadora descreve os fatos e os movimentos que envolvem o tema em estudo.

e) *Bricoleur* político, na luta para dar visibilidade ao ensino de Geografia no processo de alfabetização das crianças, bem como na valorização da diversidade de ideias, pontos de vista e o respeito a complexidade do mundo escolar, para que esse propósito seja alcançado.

Esse entendimento me movimenta para desenvolver a pesquisa com tal metodologia porque

a bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir de ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias 'corretas', universalmente aplicáveis (KINCHELOE, 2007, p.16).

Por isso, todas as ações metodológicas escolhidas no decorrer da pesquisa são sob medida, ou seja, são métodos que se encaixam com o seu propósito, no contexto da investigação. Essas ações da bricolagem são

um processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação. Os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os *bricoleurs* ingressam no ato da pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente, a bricolagem, da forma que a conceituamos aqui, resiste a ser colocada em concreto, enquanto promove a plasticidade (KINCHELOE, 2007, p.17).

Estar atenta aos movimentos que acontecem durante a pesquisa agir a tempo, com procedimentos adequados, é um desafio, porém a bricolagem tornou possível criar as melhores ferramentas para responder o questionamento inicial dessa pesquisa. Uma pesquisa no Movimento necessita de uma metodologia que a acompanhe.

Primeiros movimentos da pesquisa:

Em Capivari do Sul²⁹, há três escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental. A escola A está situada no Distrito da Santa Rosa. No período da pesquisa, a escola atendia um total de 73 alunos da Educação Infantil ao 5º Ano do

²⁹ Município situado no Litoral Norte do RS. População no último censo do IBGE [2010] é de 3.890 pessoas.

Ensino Fundamental. No Ciclo de Alfabetização, essa escola atendia 29 alunos. A escola B está situada na sede do município, assim localizada na zona urbana. No período da pesquisa, a escola atendia um total de 351 alunos da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental. No Ciclo de Alfabetização, esta escola atendia 86 alunos. A terceira escola que também atende alunos na Educação Básica pertence à rede estadual de ensino. Como esta pesquisa estava voltada para a formação de um grupo pequeno e com características experimentais, ressalto que o estudo foi desenvolvido apenas com professoras da rede municipal de ensino.

Além das intenções desta pesquisa, a escolha das escolas e professoras para a participação do estudo tem a ver com a minha ligação com o grupo. No ano de 2015, em que elaborei os gráficos dos planos de trabalhos das professoras, eu atuava como coordenadora pedagógica da escola A. A partir do ano de 2017, como passei a atuar na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, frequentemente estava em contato com a escola B e suas professoras, por isso decidi estender o convite às duas escolas e a todas as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino.

Assim, no final do ano de 2017, véspera de férias escolares, fui ao encontro das professoras para oficializar o convite para a participação do grupo de pesquisa *com*, pois pretendia constituí-lo no início do ano letivo de 2018. Naquele momento, todas ficaram entusiasmadas com o convite, mas ficamos de conversar novamente no ano seguinte para definirmos o cronograma juntas. Em 2017, ao todo, havia seis professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino.

Passado o tempo combinado, em meados de fevereiro de 2018, entrei em contato com as professoras. A partir desse novo contato, constituímos o grupo e assim professoras alfabetizadoras das duas escolas municipais participaram dos encontros. O número de alfabetizadoras participantes na pesquisa justifica-se por modificações no quadro profissional, bem como por motivos particulares das professoras. Assim, nosso grupo de pesquisadoras constituiu-se com quatro professoras alfabetizadoras e eu. Duas professoras da Escola A, local em que surgiu o problema de pesquisa, e duas professoras alfabetizadoras da Escola B – escola convidada, posteriormente para participar desse estudo.

Com a intenção de preservar a identidade das escolas e das professoras participantes da pesquisa identifiquei-as assim: Escola A: Professora A1, Professora A2. Escola B: Professora B1, Professora B2.

Antes de iniciar a análise e avaliação dos resultados do estudo, construí o quadro 2 para caracterizar as escolas. Nele descrevo aspectos que considero relevantes para a compreensão do contexto.

Quadro 2 – Escolas e Participantes da Pesquisa

ESCOLAS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escola A	Escola B
<ul style="list-style-type: none"> • Possui três turmas de alfabetização. • Discussões já realizadas sobre ensinar e aprender Geografia logo após a interpretação do gráfico em 2015. • Professoras participantes do PNAIC 2016/2017/2018. • 100% das professoras alfabetizadoras estavam presentes na pesquisa. • Professoras participantes da pesquisa: A1 e A2. • Local em que os encontros-desejos aconteceram. • Local onde surgiu o problema de pesquisa.³⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui seis turmas de alfabetização. • Não houve intervenção sobre o ensinar e aprender Geografia a partir do gráfico com a pesquisadora em 2015. • Professoras participantes do PNAIC de 2013 a 2018. • 1/3 das professoras alfabetizadoras estavam presentes na pesquisa. • Professoras participantes da pesquisa: B1 e B2. • Escola em que o convite à participação nesta pesquisa foi estendido.

Fonte: Elaborado pela autora

Movimentos das professoras da Escola A para a participação na pesquisa: As duas professoras responsáveis pelo Ciclo de Alfabetização dessa escola se dispuseram a participar do grupo de Pesquisa *com*, explicitando seu interesse. Cabe ressaltar que ambas trabalham 40 horas na escola e precisam efetuar deslocamentos significativos tanto para suas atividades diárias de professora quanto para participar

³⁰ O contexto em que o problema de pesquisa emergiu está relatado a partir da página 10 desta pesquisa.

dos encontros, pois uma reside em uma localidade distante dos dois locais - onde trabalha e onde os encontros acontecem -, e a outra reside fora do município. Destaco que a professora A1 precisava pernoitar no município para poder participar dos *encontros-ensaios*, que aconteciam uma vez por semana no turno da noite. A professora A2 buscava os filhos na escola, localizada na sede do município, levava-os para a casa da babá que residia em um distrito afastado e depois retornava à sede, local onde ocorreram os encontros. Somente com esse arranjo elas conseguiram participar da pesquisa.

Movimentos das professoras da Escola B para a participação na pesquisa: No momento em que constituímos o grupo *Pesquisar com*, a Escola B estava com o quadro de professoras sendo ajustado porque uma professora responsável por duas turmas de alfabetização estava saindo para licença gestante, por isso optou por não participar do grupo, já que teria que se ausentar no meio do processo. Motivos individuais também fizeram que algumas professoras não pudessem participar dos encontros, como, por exemplo, a justificativa de uma professora que exercia a função de vice-diretora no turno da noite, em uma terceira escola (estadual) enfatizando a falta de tempo para sua participação. Uma outra professora demonstrou interesse em participar do grupo, porém não conseguiu estar presente já nos primeiros encontros, mencionando a dificuldade de permanecer no município até o horário dos encontros, pois morava em localidade rural de um município vizinho e isso implicava, além de enfrentar a distância, uma estrada precária ao retornar para sua casa. Isto significou a participação de apenas duas das seis professoras alfabetizadoras do quadro dessa escola.

Assim, duas professoras da Escola B, moradoras na sede do município, participaram dos encontros. A professora B1 tinha filhos pequenos que necessitavam de cuidados, então, sempre precisava organizar-se para participar dos *encontros-ensaios*. A professora B2 também necessitou organizar sua vida familiar antes de deslocar-se para o encontro.

Os arranjos que cada profissional realizou revela o significado desses encontros. Tinham interesse em integrar o grupo, especialmente, porque estaria voltado ao ensinar e aprender Geografia (algo incomum no município), bem como evidencia o desejo de aprender docente relacionado a uma Geografia contemporânea. No entanto, esses movimentos iniciais exibem as dificuldades em reunir todo o grupo

das professoras alfabetizadoras da rede municipal, mesmo o grupo sendo pequeno. Demonstra simultaneamente o interesse de aprender docente e os desafios de se fazer uma docência qualificada, propósito das formações continuadas.

Realizar os *encontros-ensaios* foi desafiador porque tais encontros acompanharam os movimentos da escola, das pesquisadoras e dos alunos. Tão logo efetivada a organização do grupo, deu-se a continuidade na pesquisa.

Os *encontros-ensaios*, conforme já foi anunciado, constitui um coletivo que aprendia a ensinar no movimento. O Apêndice C esclarece, de forma detalhada, as atividades realizadas nesses encontros propostos na pesquisa. Destaca-se no cronograma o número, a periodicidade e as datas desses encontros, bem como em texto, no mesmo anexo, as atividades desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras participantes.

É importante esclarecer que os encontros descritos no Apêndice C foram intercalados pelos *encontros-desejos*, tendo em vista que um alimentava o outro.

6 TRAVESSIAS REALIZADAS: Análises

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usada.
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos.
(Fernando Pessoa)

Aproximadamente a uma semana do encerramento dos *encontros-ensaios*, dou início à descrição e análise das travessias e dos movimentos realizados nesta pesquisa, especialmente no que diz respeito aos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos*. Atravessar as minhas fronteiras interiores foi a primeira aventura que fiz. Quando Fernando Pessoa fala sobre a ousadia de esquecermos os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares, recorro o esforço que fiz para buscar o pensamento da diferença. É preciso muito mais do que desacomodar para ensinar e aprender Geografia na contemporaneidade. É necessário fazer os movimentos de sair do lugar, ir de um lugar a outro, ir e vir, fazer leituras demoradas, discutir, refletir, fazer anotações, escrever e reescrever. Tão logo tenha realizado esses primeiros movimentos, ouse um pouco mais e, então, dou início à travessia entre o “espaço da representação” e o “espaço da diferença” (MACHADO, 2014). Viajando como uma peregrina, reporto-me a Nietzsche (2005) quando diz que o andarilho observará e terá olhos abertos para tudo o que acontece no mundo, porque da mesma forma, em minhas andanças, venho procurando aguçar o olhar para realizar múltiplas leituras do espaço geográfico.

A maneira que encontrei de potencializar o olhar para que tais leituras aconteçam foi de escrever sobre as reflexões emergentes da empiria em portfólios. Assim, neste capítulo, estão as análises dos portfólios de todas participantes dessa pesquisa. Refiro-me às professoras que constituíram o grupo dos *encontros-ensaios*. Os portfólios trazem reflexões acerca dos *encontros-ensaios*, mas também alguns elementos dos *encontros-desejos* considerados relevantes para essa pesquisa, já que o aprender docente está atrelado também à prática com os alunos.

Com a intenção de compartilhar as análises do portfólio, criei eixos para melhor sistematização da escrita. Busco mostrar, além dos percursos da jornada, as relações

estabelecidas com as professoras e *com* os alunos, bem como *com* as situações didático-pedagógicas e *com* a Geografia.

O texto foi organizado a partir dos eixos: a) O portfólio como instrumento a ser explorado nas formações docentes enquanto provocador da escrita reflexiva; b) A força do movimento do desejo de aprender docente; c) O Pesquisar *com* e a Pedagogia de Projetos como desafiadore e potentes para o aprender docente na formação continuada e como produtoras de geografias menores; d) Geografias menores como essenciais para a qualificação dos processos de leitura e escrita das crianças; e) A *Geodocência* que emerge no contexto dos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* e a figura do sujeito *Geoaprendiz* que chega ao espaço escolar com desejo de aprender.

Ainda que tenha sido assim, as análises também se inserem no movimento da pesquisa, numa tentativa de apreender o espaço-tempo da pesquisa na escrita, ou seja, o espaço e sua dinamicidade. Dessa forma, os eixos evidenciam acontecimentos e ideias relevantes que foram surgindo no movimento da execução dos *encontros-ensaios* e dos *encontros-desejos*. Ao registrar a leitura realizada do espaço dos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos*, busco me distanciar o máximo possível das formas de descrição que representam o espaço como morto, fixo e fechado. Por isso, o texto das análises segue o fluxo da experimentação realizada nos encontros. A escrita busca mostrar que

nesse espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas. Aqui, então, o espaço é, sem dúvida, um produto de relações (primeira posição), e para que assim seja tem de haver multiplicidade (segunda posição). No entanto não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo. O espaço jamais poderá ser simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço, então, que não é nem um recipiente para identidades sempre-já construídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes (MASSEY, 2015, p. 32).

Dessa forma, o texto não propõe ser a pura descrição do que se passou, mas um texto vivo que segue o fluxo dos acontecimentos. Essa escrita/pesquisa traz “o espaço e os lugares através dos quais, na negociação de relações dentro da

multiplicidade, o social é construído” (MASSEY, 2015, p. 35), trata-se de um convite à imaginação desse espaço experimentado e aqui registrado.

Registros da viagem e análises dos portfólios das pesquisadoras:

a. O portfólio como instrumento a ser explorado nas formações docentes enquanto provocador da escrita reflexiva: os movimentos que construíram os *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* foram registrados em portfólios os quais foram importantes instrumentos de análise—para colocar em evidencia as Geografias construídas nesses encontros.

Cada participante do grupo recebeu um portfólio para registrar os encontros bem como as reflexões acerca de seus próprios pensamentos e das discussões realizadas no grupo. Nesse sentido, é importante destacar que “o portfólio é um instrumento que entrelaça a ação de escrever e as experiências dos sujeitos para produzir novos conhecimentos” (SOUZA E GOULART, 2016, p. 163). Com objetivo semelhante das autoras, aqui pretendo analisar as escritas sobre o processo vivido nessa prática de *aprender com*. As anotações sobre os encontros referem-se ao ensino de Geografia, a atuação das professoras e a prática com Projetos de Pesquisa junto ao Pesquisar *com*. Estão registradas em “uma espécie de diário, com relatos e reflexões sobre seu processo, carregados de sentimentos, considerações, observações e análises sobre si e sua trajetória” (SOUZA e GOULART, 2016, p. 171). O portfólio também serviu como instrumento e metodologia de avaliação, ajudando as professoras pensarem “em si enquanto sujeito que ensinava e aprendia. Isso significou e significa a oportunidade de enquanto ensinam, refletirem sobre o ser professor e dessa forma tornarem-se pesquisadoras de sua própria formação” (SOUZA; GOULART, 2016, p. 172).

Cada portfólio é uma criação única em que as melhores coleções dos itens que cada pessoa seleciona para compor o seu interior são colocadas ali (VILLAS BOAS, 2004). Para os fins utilizados nesta pesquisa, cada professora pesquisadora os utilizou para fazer os registros considerados significativos dos encontros. Assim, todas as pesquisadoras tinham o seu portfólio, instrumento utilizado também como diário de campo. Assim, os portfólios, aqui analisados, contêm uma seleção de conteúdos escolhidos por cada participante para serem congelados no tempo, para serem guardados, como se esses pudessem capturar o momento do aprendizado, ou seja, são registros dos encontros com os signos do aprender (DELEUZE, 2003). Contêm

anotações, informações, reflexões, experiências vivenciadas que possibilitaram a reflexão das ações, tomadas de decisões, leituras e discussões motivadas por aprendizagens construídas. Percebo que ter um portfólio é ter a oportunidade de olhar para sua trajetória, para dentro de si e enxergar sua existência no mundo, significando o seu eu pessoal o qual se une ao seu eu profissional.

Ao escrever sobre si, acontece o movimento da afirmação da identidade da diferença de cada profissional, de cada professora com suas histórias e suas trajetórias. A arte de escrever em um portfólio é o passaporte para a travessia das fronteiras interiores porque não se trata de qualquer anotação, e sim de uma seleção especial do que vai estar ali, ou seja, uma significativa coleção. Mais do que um caderno com anotações, o portfólio proporciona um momento individual porque envolve a leitura de cada profissional sobre o seu processo de formação, de reflexão sobre as coisas que foram acontecendo e se transformando.

A proposta de uso do portfólio também é uma tentativa de valorização do exercício de leitura e escritura na/sobre a docência. Vejo o ato de ler e escrever com uma visão alargada em que tais ações ajudam no desenvolvimento profissional, não se limitando apenas ao registro de informações.

Observo que o processo de leitura e escritura ainda é embrionário nos *encontros-ensaios*, assim, através do portfólio, também buscou-se ensaiar mais o ler e escrever docente. Praticar a escrita possibilita refletir sobre o contexto e assim provocar uma prática de docência menor, por isto é um ato de subversão às ideias que chegam, de questionar, se inquietar e produzir novos pensamentos. Ler e escrever, para a maioria dos docentes de escola básica, ainda é um desafio. Nesse sentido, um desafio para o grupo do *Pesquisar com*. Considero essa ação – de ler e escrever - um processo de aprender juntas. Inicialmente imaginei que as professoras participantes da pesquisa iriam explorar amplamente a escrita sobre o que discutíamos nos encontros e que iriam registrar por escrito o lugar do qual falavam, da mesma forma que expressavam oralmente.

A intenção de utilizar o portfólio foi deixá-lo para uso pessoal e sem fortes intervenções que guiassem os registros de cada uma, para que elas se sentissem à vontade para produzir seus escritos livremente. Sem modelo a seguir, as escritas fluíam sem que se estabelecesse certo ou errado, imagino que essa seja a forma da escrita não ser um fardo, a não obrigatoriedade de escrever sobre algo. Junta-se a

isto o fato da proposta de Pesquisar *com* ser uma proposta de construção coletiva em que nada é imposto e sim discutido e decidido coletivamente, daí entender que o portfólio não representou um peso. Considero que se as professoras estivessem usando o portfólio com tranquilidade, ele estaria cumprindo sua função para elas e para mim.

O uso do portfólio é valioso para o grupo porque é o instrumento que dá acesso aos mundos de cada professora, seus pensamentos, por isso senti que para as professoras, em especial, eram valiosos e considerados sua propriedade, com anotações, rascunhos, destaques sobre as leituras e as conversas.

Após diversos encontros, iniciei, com a permissão das professoras, a leitura dos portfólios. A leitura foi importante, pois me fez perceber que poderia investir em questionamentos como forma de prolongar o diálogo, de provocar e instigá-las sobre suas anotações para que cada uma pudesse estender seu pensamento e suas reflexões frente aos seus registros dos encontros.

b. A força do movimento do desejo de aprender docente: o interesse e o desejo de cada professora possibilitaram driblar os desafios do caminho, permitindo que se mantivessem com frequência nos encontros participando ativamente da proposta. São os movimentos do querer aprender, *aprender com* alguém, pois no movimento dos *encontros-ensaios* muitas trocas entre colegas poderiam acontecer. Por isso, essa pesquisa está relacionada à ação do aprender docente. Para Deleuze (2003), aprender é um “encontro com os signos”. Dessa forma, os signos estão presentes em diferentes situações que envolvem *com* o ato de pesquisar e experimentar, trocar ideias e colocá-las em prática. A expectativa das professoras estava voltada para aprender sobre a Geografia com uma Geógrafa pesquisadora, mas talvez não imaginassem que o encontro era com elas mesmas, ou seja, com a *Geodocência*.

Logo no primeiro encontro, as professoras foram instigadas a escrever sobre a sua docência, assim, cada uma dedicou um espaço em seu portfólio para responder à questão inicial proposta quando da formação do grupo: “*Qual professora habita em você?*”. Os textos produzidos a partir da questão produziram reflexões sobre o sentido da docência para as participantes do grupo Pesquisar *com*. As professoras fazem transbordar, em suas escritas, a afetividade e o compromisso com a sua profissão. Isso fica claro quando a professora A1 diz:

Ao finalizar o ensino fundamental, fui incentivada por minha mãe a fazer o curso de magistério, no início houve resistência, mas, com o passar do tempo, me apaixonei. Após os cinco anos do curso, prestei o vestibular para Educação Física, o que me deixou ainda mais satisfeita e certa que queria ser professora. Passou-se um ano da formatura e fiz o concurso no município de Capivari do Sul, onde leciono até hoje. A cada ano que passa, sinto mais prazer em compartilhar experiências com esse grupo. No processo de ensino e aprendizagem, a professora que habita em mim é aquela que se esforça para atingir seus objetivos, que tenta ser carinhosa, paciente, organizada e responsável.

(Portfólio da professora A1, 2018)

Também a professora A2, refere, em sua reflexão, o sentido da docência quando escreve:

Enquanto educadora procuro estar atualizada, buscando conhecimento e realizando leituras. Amo muito a profissão que escolhi. Gosto de aulas diferentes e dinâmicas. Estou sempre “inventando moda” na sala de aula. A alfabetização é uma realização, mas um grande desafio, pois há uma cobrança exagerada pela aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, e quando eu busco fazer ou trazer coisas novas e diferentes parece que não estou alfabetizando, mas estou sim com outro enfoque. Considero uma professora organizada, dinâmica, alegre, mas firme [...]. Gosto quando me sugerem novidades. Eu me considero uma professora apaixonada e realizada.

(Portfólio da professora A2, 2018)

Neste recorte, os escritos da professora B1.

Uma professora comprometida com o que faz, visando sempre o bem-estar e harmonia em tudo que é feito em sala de aula e principalmente como ser humano que me foi confiado durante o ano letivo.

(Portfólio da professora B1, 2018)

Percebo as forças do desejo de aprender docente presentes no grupo por explicitarem o valor que dão à sua história docente, à satisfação ao relatar o contexto atual em que se encontram e o zelo que têm pela docência e com o trabalho no grupo da escola ao qual pertencem, à afirmação do forte envolvimento e empolgação com a profissão, à dedicação e ao comprometimento que afirmam ter com as crianças no período de alfabetização e à preocupação com o bem-estar dos alunos. Esses pequenos relatos são evidências relevantes que ilustram o porquê do querer aprender.

Assim, é possível perceber, por meio dos registros dos portfólios, que as professoras se envolveram e participaram dos encontros por entenderem o significado que tinham na sua ação docente, além do convite referir ao ensino da Geografia. Estamos falando de um grupo motivado, comprometido, solidário, afetivo, que gosta da sua profissão e que por isso se propõe a realizar atividades reflexivas sobre seu fazer docente: querem continuar aprendendo a ensinar. Essas evidências trazem clareza sobre a relevância de proporcionar mais momentos de aprender para ensinar a aprender, *com* o outro e *com* a Geografia.

O modo como cada professora se envolve nos *encontros-ensaios* desdobra-se em sensações entre as participantes do grupo e influencia no ambiente de estudo. Observo que o tema ensinar e aprender Geografia no Ciclo de Alfabetização entusiasmou as professoras. O trecho retirado do portfólio da pesquisadora evidencia a aura de um dos encontros.

Senti receptividade por parte das professoras. Ficaram contentes com o convite. Como elas demonstram expectativas para aprender algo diferente do habitual. Noto que há interesse em afinal estudar Geografia, o que não é muito comum nas formações continuadas em nosso município.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

A interação do grupo é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e colaborativo. Só há diálogo, troca, integração e crescimento se houver participação dos integrantes, cada um com seus conhecimentos diversos. O coletivo é formado pelo modo que cada sujeito interfere nos encontros. Ter um propósito em comum é um bom começo, mas ideias plurais são essenciais para a ampliação das aprendizagens.

O desejo de aprender docente é provocado quando os professores percebem as potencialidades e a importância da Geografia e como ela pode contribuir na produção de aprendizagens, incluindo aquelas que valorizam o ler e o escrever. Assim, ao surgir a oportunidade de desvendar outra Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no Ciclo de Alfabetização, essas professoras se mobilizaram para compor o grupo dos *encontros-ensaios*. Elas começam a perceber que a Geografia contribui para compreensão do espaço e, nesse sentido, para a formação cidadã de seus alunos. Para Goulart, (p. 12, 2012),

ensinar Geografia pressupõe entender que espaço geográfico é dinâmico e, como tal, impõe uma análise que privilegie o movimento, isto é, discutir o espaço como algo que está em constante transformação e, portanto, precisa de estratégias que contenham essa perspectiva.

De certa forma foi isso que chamou a atenção das professoras, elas sabiam que havia uma outra Geografia, mas afinal: qual Geografia deveria ser ensinada nos Anos Iniciais? Implicitamente essa era uma questão que estava presente nos *encontros-ensaios*. Mas também havia outra questão que aparentava ser estranha, mas que interessava ao grupo: a valorização dos seus conhecimentos e das suas opiniões. Compartilhar o que cada uma sabia, o que e como cada uma realizava suas práticas, tornou a participação de todas significativa, pois o grupo percebeu a relevância da atuação individual para a construção coletiva. Compreender que há saberes diferentes que se completam na discussão em grupo, a partir da diversidade de ideias, foi um passo importante na caminhada de constituição do grupo.

Abandonar os clichês, as Geografias tradicionais foram necessárias! Ao pensar no ensinar Geografia, o grupo ensaiava constantemente sobre o aprender Geografia, considerando que o aprender não é específico de aluno e sim de todos nós, inclusive professores.

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, ainda que possam se mostrar interessantes para os alunos. Aprender significa estabelecer um diálogo entre o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com diferentes conceitos já construídos, tanto em Geografia como em outras áreas do conhecimento (GOULART, 2012, p.21).

Aprender outras Geografias requer buscar caminhos alternativos que não são caminhos fáceis. Às vezes são sinuosos, com muitas curvas, ou ainda caminhos pouco trilhados e nem trilhados, exigindo muita atenção daquele que se dispõe a fazer esses trajetos. Por isso, realizar travessias coletivas é fundamental. O coletivo pressupõe a discussão, o compartilhamento, não estamos sós. Não queríamos reproduzir as aulas em que a Geografia serve como coadjuvante para Língua Portuguesa, então, pensar em quais Geografias eram significativas para o Ciclo de Alfabetização impulsionou o desejo de aprender docente.

c. A Pesquisa *com* e a Pedagogia de Projetos como desafiadores e potentes para o aprender docente na formação continuada e como produtoras de geografias menores: Aprendi que, mesmo no papel de propositora dessa pesquisa, também aprendo com as professoras alfabetizadoras. Vejo essa prática como uma oportunidade de troca de conhecimentos, de crescimento e de interação. Dessa forma, dialogar é parte fundamental para a efetiva constituição do grupo. O trecho a seguir faz parte do registro do primeiro dos 10 (dez) encontros do grupo de Pesquisa *com*. Nessa metodologia, interagir com seus pares significa seguir um caminho alternativo que faz desse percurso um processo relevante para o desenvolvimento profissional porque agrega momentos que valorizam a troca de ideias, as relações respeitadas, a solidariedade, o olhar de um outro ponto de vista. Destaca-se, também, nesse processo, o aprender a compartilhar conhecimentos com colegas e o desenvolver a capacidade de promover reflexão coletiva, tudo isto promove o crescer juntos no movimento. O trecho que segue, retirado do portfólio da pesquisadora, expressa as perturbações da pesquisa no movimento dos *encontros-ensaios*³¹.

Hoje foi o primeiro encontro e parecia que eu ainda não estava preparada para ele. Realizei algumas leituras, fiz anotações, tracei um roteiro, mas procurei não definir muitas coisas, já que se trata de uma pesquisa no movimento, no acontecimento, do fazer junto. Primeiramente agradei a participação das professoras e conversamos sobre a importância das suas colaborações nos nossos encontros e nas atividades de pesquisa. Conversamos sobre o contexto em que o problema de pesquisa surgiu. Elas participaram da conversa contribuindo com suas experiências.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

Preciso dizer, ainda que estivesse claro o que eu pretendia em termos de proposta, esse procedimento me exigiu esforço enquanto proponente, pois senti a necessidade de planejar algo anterior aos encontros. Essa ideia esteve sempre presente em meus pensamentos. Senti-me responsável em preparar as questões iniciais, fazer a mediação dos diálogos, estimular as conversas e discussões. Tais preocupações que eu carregava me faz observar o quanto é novo e desafiador o processo de desenvolver uma formação continuada de forma coletiva e em movimento.

³¹ Encontros docentes para discussão e planejamento em conjunto.

Ao mesmo tempo em que pretendia construir junto, havia um sentimento interior que me responsabilizava pelo planejamento e execução das atividades. Assim, para que não se tornasse uma prática imperativa ou sem rumo, tive o cuidado de não cair nos extremos, o que nem sempre é fácil. Estava realizando uma Pesquisa *com*, as professoras e, simultaneamente, eu precisava lidar com, ao menos, três situações distintas e imbricadas: a primeira é a intenção da formação do grupo presente no meu imaginário fundamentada a partir da metodologia do Pesquisar *com*. Por segundo, a expectativa que as professoras tinham da minha atuação enquanto formadora nos *encontros-ensaios*, alguém que pudesse lhes dar soluções, respostas para suas perguntas e/ou levar novidades; e, por terceiro, ainda conviver com aquelas ideias que teimavam em entrar nos meus pensamentos sempre que novos encontros se aproximavam: era indispensável planejar/preparar algo para que eu/pesquisadora/formadora levasse ao encontro. Então, ao longo dos encontros, percebi que seria fundamental manter-me alerta para que os *encontros-ensaios* não se tornassem prescritivos e interferissem na execução dos *encontros-desejos*³² e não limitar os *encontros-ensaios*, direcionando-os a partir das minhas ideias. Então, manter distância daquilo que é a prática das formações e a expectativa das professoras e, talvez minha, era necessário. Procurei monitorar falas que moralizam, carregadas de julgamentos e apontamentos, pois essa era a prática até então: as professoras receber ideias prontas para que fossem replicadas. Uma incessante busca durante todo o percurso.

Ao retomar aos escritos/relatos do diário de campo, percebo que o cuidado para interferir o mínimo possível me levou a participar, apenas, do primeiro *encontro-desejo*, o que pode ter interferido no processo ou alterado o rumo desses encontros. Logo no primeiro *encontro-ensaio*, conversamos sobre o objetivo de construir o grupo de Pesquisa *com*. Conversamos sobre como as ações dessa pesquisa visavam contemplar práticas colaborativas e cooperativas as quais não almejavam práticas centradas em uma só profissional. Portanto, essa discussão foi aberta para que as professoras pudessem sentir-se à vontade em participar. Todas eram protagonistas nos *encontros-ensaios*, por isso externavam suas ideias, pois seria importante não ficar à espera de algo que lhes fosse transmitido. Era fundamental que compreendessem, assim, o procedimento adotado já que não é usual nas práticas de

³² Aula com os alunos.

formação habituais em que, de forma geral, os professores assumem uma posição de ouvinte.

A metodologia de Pesquisar *com* e a concepção de ensinar e aprender Geografia com a Pedagogia de Projetos nos fazia viver a Geografia a todo o momento. Tocávamos a Geografia e éramos tocadas por ela. A Geografia que aqui me refiro é a do “fluxo da vida” (MASSEY, 2015), porque a todo o instante no movimento dos acontecimentos, dos encontros ambas provocavam incessantemente a configuração e reconfiguração do espaço dos encontros.

Esse processo não foi algo simples. Conseguir esse estágio de compreensão do grupo exigiu uma ampla discussão e afinamento das ideias do grupo. Foi por meio de conversas que organizamos as coisas práticas como os dias e horários para que o grupo pudesse se reunir. Os *encontros-ensaios* e os *encontros-desejos* permitiam visualizar a proposta planejando e criando ações que envolvessem o estudo.

O primeiro encontro foi como se abrissemos uma fissura em uma rocha, e então entre as frestas, avançamos com o trabalho, fazendo a proposta da pesquisa acontecer. Essa abertura é significativa porque como já mencionado inicialmente havia intenções de produzir geografias menores. Foi necessário, também, extrapolar os individualismos para constituir intenções coletivas e, por isso, o primeiro *encontro-ensaio* mostrou-se expressivo para tornar possível e sensível algo que, até então, era apenas visualizado no mundo das ideias da pesquisadora proponente. O trecho a seguir, retirado do portfólio da pesquisadora, destaca as ações do primeiro encontro.

Conversamos e construímos o cronograma dos encontros e das práticas com os alunos. Logo, conversamos sobre o Portfólio na pesquisa, seus usos, etc. Combinamos que, no segundo encontro, iríamos fazer a discussão de um texto sobre o trabalho com projetos de aprendizagem, o esboço do planejamento da experimentação das atividades com os alunos, registro dos objetivos, além de trazer sugestões para a mobilização da curiosidade dos alunos.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

Ainda que tivéssemos feito a proposta de organização das ações em conjunto, tínhamos claro que as combinações sofreriam alterações, pois a proposta acompanhava o movimento da escola, dos alunos e do grupo. O grupo estava aberto a isso. Imaginar tais ações implicava pensar a configuração do espaço buscando entender cada encontro como evento singular, levando em consideração a conexão

existente entre os tempos e espaços da pesquisa, além de assumir os encontros como lugares-momentos³³, ou seja, encontros que levam em conta os desafios da imaginação do espaço, da transformação do espaço em tempo e das tentativas de incluir suas multiplicidades coetâneas. (MASSEY, 2015). Então, reflito sobre que tipo de lugares os *encontros-ensaios* se constituíram e como os caminhos e as travessias de cada uma e de todos – professoras e alunos - se atravessam fazendo com que o espaço-tempo dos encontros fosse pensado de diversas e repetidas vezes ao serem idealizado, mas cada vez de modo diferente, único e momentâneo. Como não estamos acostumadas a pensar o espaço, o desafio se torna ainda maior.

A imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo são todos meios de controlar o desafio que a espacialidade, inerente ao mundo, apresenta. Na maioria das vezes, ela não é pensada (MASSEY, 2015, p. 26).

Ao nosso modo, tentamos lidar com a espacialidade que se apresentava no movimento da pesquisa. Cada formação se constituía no encontro e nesse encontro tudo muda o tempo todo com o contexto. Entrecruzavam-se histórias de vidas, experiências docentes, vivências com alunos nas instituições escolares. Tínhamos em mente que os *encontros-ensaios* auxiliariam no momento da realização dos *encontros-desejos*, tanto para aprimorar a prática de pensar a diferença, como para trazer segurança para a professora da turma, afinal, para saber fazer a leitura do espaço da aula era necessário aguçar/treinar esse olhar. Assim, a formação do grupo de Pesquisa *com* apresentou-se como potente por dar voz às professoras alfabetizadoras que estavam ali para aprender sobre Geografia e fez com que elas assumissem o papel de protagonistas na produção de geografias menores ao planejar os *encontros-desejos* e prezar pela qualidade do trabalho geográfico com os alunos.

Para introdução do trabalho, considerei relevante empreender o estranhamento da ausência do ensino da Geografia no Ciclo de Alfabetização, como intenção de provocar/mobilizar as professoras alfabetizadoras envolvendo-as com o problema. Por isso, dialogamos sobre a ausência do ensino da Geografia no Ciclo de Alfabetização, conforme o registro no portfólio. Esse diálogo me faz retornar às

³³ Massey (2015, p. 27) destaca essa expressão usada por Soustelle (1956) para comentar sobre a visão de mundo dos astecas, em que tempo e espaço estavam inextricavelmente ligados.

reflexões iniciais desta investigação, de que a “educação maior” (GALLO, 2002) poderia interferir no trabalho cotidiano do professor. No excerto que segue, retirado do portfólio da pesquisadora, observa-se o comentário da professora B2 em relação ao trabalho com a Geografia. Tal comentário remete aos exemplos dos cadernos do PNAIC, conforme já vimos no texto chamado “Uma apreciação detalhada do caderno Os diferentes textos em salas de alfabetização, da unidade 05 do ano 01 - 1º Ano do Ensino Fundamental” no capítulo 3 deste estudo, em que a Geografia está a serviço da Língua Portuguesa, é apoio para ensinar a ler e escrever.

Conversamos sobre o contexto em que o problema de pesquisa surgiu. Elas participaram da conversa contribuindo com suas experiências. Uma professora (B2) comentou que assim que ela assumiu a turma de alfabetização suas aulas eram frequentemente pautadas em Língua Portuguesa, depois foi incluindo a Matemática, mas que há pouco tempo, a partir de alguns encontros de Alfabetização e Letramento proporcionados pela SMEC (2017), em que houve discussões, é que ela começou a perceber que precisava incluir as demais disciplinas em seu planejamento. Relembramos rapidamente o PNAIC no município e observamos que em 2013 o foco da formação foi em Língua Portuguesa, 2014 foi a Matemática, 2015 o programa não se efetivou, 2016 e 2017 voltou-se para Avaliação Diagnóstica, e 2018 ainda a iniciar. Perguntei para o grupo se alguma vez elas tinham estudado a Geografia nas formações e elas afirmaram que de forma específica não. Essa mesma professora fez o relato de que ela explorou o caminho da escola com os seus alunos e depois solicitou/organizou uma produção de texto com as observações dos alunos, mas agora estava percebendo que poderia ir além das questões de registro escrito, explorando mais a Geografia nessa atividade.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

Nesse excerto, fica claro que a professora percebeu que seu conhecimento sobre ensinar Geografia não era suficiente para que os seus alunos aprendessem Geografia, desenvolvessem o raciocínio espacial e exercessem a sua cidadania. Era fundamental contextualizar os conhecimentos geográficos para que eles fizessem sentido para os alunos. Percebi que a pauta da “educação menor” (GALLO, 2002) e das geografias menores deve estar presente nas propostas de *encontros-ensaios*. Criar estratégias para isto é imprescindível. Nesse sentido, o Pesquisar *com* tornou-se interessante porque tivemos novos olhares, pensamentos, ideias e vozes para produzir outras Geografias. Geografias do cotidiano, da cidadania, do entorno do aluno, da curiosidade e do interesse, da dinamicidade, do entusiasmo, das múltiplas leituras do mundo.

Conforme Silva (et al, 2013, p.17),

nos anos iniciais, a preocupação com o entendimento dos espaços e suas articulações com os outros deve ser uma prática frequente em sala de aula. Para tanto, os conceitos a serem trabalhados são aqueles que permitem a leitura da paisagem, fruto de uma dinâmica que reflete as coisas do lugar, sua história, seus cheiros, odores, sons, cores e movimentos. Ler essa paisagem implica perceber seus elementos, oportunizar situações para que se desvendem as histórias e as relações do lugar.

Esse *encontro-ensaio* provocou o pensamento Geográfico da professora, provocando-a a pensar sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e a necessidade de explorar as suas espacialidades, dentro e fora da sala de aula, potencializando gradativamente a sua leitura de mundo. Nesse momento, observo o significado de uma proposta de Pesquisar *com*, que recém iniciara, mas já estava mexendo com questões relevantes para o ensino e a aprendizagem de Geografia.

A aproximação/interação entre a academia e a escola surge para questionar também a verdade que encobre o Ciclo de Alfabetização, a hierarquização dos saberes e sua fragmentação. Da mesma forma, esse procedimento surge como tentativa de superar o distanciamento entre pesquisadora e as participantes da pesquisa, considerando a diversidade de saberes, teóricos ou empíricos, que se complementam na discussão em grupo.

Assim, compartilhar o que cada uma faz, do jeito que faz, criar estratégias para ensinar outras Geografias foi possível porque as professoras, como diz Deleuze (2003), se encontram com diversos signos, em especial com os da Geografia. A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar *com*, imbricados, são propulsores da criação de outros cenários para o aprender docente capazes de abrir caminhos para “as múltiplas dimensões do aprender” (GALLO, 2012), para fugir dos clichês, sair do lugar-comum, ultrapassar as fronteiras entre a “imagem do pensamento” e do “pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014) e para romper as barreiras que fragmentam as disciplinas. Desenvolver o trabalho pedagógico com a Pedagogia de Projetos é usufruir de um potente artefato para empoderar os professores e alunos na promoção do raciocínio espacial. Imergir na concepção da Pedagogia de Projetos é transportar-se para a dimensão do aprender, é promover o “encontro com os signos” (DELEUZE,

2003). Ao transitar entre *encontros-ensaios* e *encontros-desejos*, os “encontros com os signos” pluralizam-se porque, nesse deslocamento entre um encontro e outro provocados tanto pela Pedagogia de Projetos junto à Pesquisa *com*, são produzidos momentos de compartilhamento de saberes, de trocas, de diversidade de ideias. Nos *encontros-ensaios*, o momento do aprender é planejado, o grupo prepara o encontro dos alunos colocando elementos geográficos na trajetória dos alunos, propicia que alunos e professores se encontrem com diferentes signos. Também, o grupo docente, ao planejar e vivenciar os *encontros-desejos*, acaba colidindo com signos. Ensinar e aprender uma outra Geografia demonstra estar atrelados à possibilidade de encontrar-se com os signos das geografias menores. Para Deleuze (2003, p. 21), “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. Dessa forma, nessa proposta, todos aprendem *com* todos, professoras *com* professoras, professoras *com* alunos, alunos *com* professoras e alunos *com* alunos e alunos e professores com as coisas do mundo, nos diferentes tempos e espaços. Assim, acontece o movimento do *aprender com*.

Nesse sentido, os encontros promovidos pela Pedagogia de Projetos e pelo Pesquisar *com* provocam aprendizagens múltiplas em tempos e espaços diferentes, ou seja, para além do que o professor pensa que ensina, como, por exemplo, aquilo que propõe o currículo, os conteúdos e as técnicas. Além de um aprendizado quantificável e quantificado, acontece um aprender quântico (GALLO, 2012). Isso fica evidenciado na atividade de mobilização em que o grupo ensaia diferentes situações para estimular a curiosidade e o interesse das crianças. Elas são pensadas, discutidas e elaboradas, mas, no momento em que são colocadas em prática, surpresas acontecem. Os alunos expressam sentimentos, pensamentos, vontades, desejos e curiosidades sobre coisas que, talvez, não passassem pelo imaginário das professoras que os alunos pudessem envolver-se com tais temas e aprendizagens. Da mesma forma, durante o processo de construção do planejamento coletivo, há uma explosão de ideias. Os docentes refletem sobre o que é Geografia e constroem novos conhecimentos, favorecendo a produção de geografias menores. Tais evidências aparecem no relato registrado no portfólio da pesquisadora.

Neste momento de planejamento, surgem diversas ideias para a mobilização da curiosidade das crianças. A professora B2 comentou que gosta de conversar com os seus alunos com o objetivo de apreender os seus interesses. Então, comentei

que o momento da mobilização na Pedagogia de Projetos era relevante para que os alunos se envolvessem com diferentes assuntos/temas, para aguçar novos pensamentos, por isso seria interessante se elaborássemos alguma forma atrativa, com diferentes materiais para eles que entrassem em contato, com algo concreto, que pudessem visualizar, tocar, sentir. A professora B1 relatou que, em uma de suas aulas, ela levou para sua turma uma mala antiga cheia de objetos dentro e, então, a abriu e deixou que seus alunos explorassem as coisas que haviam ali, surgindo assim muitas curiosidades e ideias a partir dos itens contidos na mala. A professora A2, titular da turma, expressou que “seria muito legal” se conseguíssemos realizar uma saída a campo na Costa da Lagoa, localizada na comunidade Remanescente de Quilombola, próxima à escola, onde moram alguns dos alunos. O grupo se entusiasmou com a ideia, pois proporcionaria vivências interessantes aos alunos e, também, conhecimentos sobre o local, já que é significativo para a comunidade. Elas também comentaram que seria importante conhecer lugares do entorno porque a Geografia estuda os lugares. Depois, lembramos que uma professora da rede municipal havia confeccionado um binóculo usando rolinho de papel higiênico. Essa poderia ser uma ideia a ser aproveitada na saída a campo com seus alunos. Seria um importante instrumento para desenvolver a observação.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

Então, após leituras, escrituras e discussões sobre projetos, iniciamos a preparação sobre como planejar o momento da mobilização da curiosidade e interesse dos alunos. Diferentes ideias foram apontadas e todas discutidas, destacando sua viabilidade prática. A todo instante, pensávamos em quem eram os alunos e como poderíamos planejar algo que lhes colocasse como protagonistas, também pensamos em atividades que fizessem sentido. Percebemos que processo é conjunto. Não há preponderância de uma sobre as demais, mas um processo de construir junto e aprender no movimento conforme propõe o *Pesquisar com*, pois, da mesma forma que Traversini; Reis; Steffen (2018, p. 8), compreendo

a expressão “pesquisar *com* a escola” como um modo de pensar em conjunto acerca das práticas e objetos que subjetivam os sujeitos da educação; práticas e objetos que professoras-pesquisadoras – cujo fazer docente ocorre na escola e/ou na universidade – tratam como problema, dada a necessidade de inventar outros horizontes de compreensão.

Assim, todas estavam focadas em buscar alternativas para a etapa de mobilização fundamentada na Pedagogia de Projetos. Diversas sugestões foram dadas pelo grupo, para que a professora A2, titular da turma do 1º Ano, pudesse usar

com os alunos. No centro da discussão, estava a preocupação para que o espaço vivido dos alunos estivesse em evidência durante o estudo, bem como as referências às coisas dos seus cotidianos e da sua comunidade. O grupo estava mobilizado para ofertar uma Geografia interessante e significativa, então, perceberam que ela estava no entorno, muito próxima das crianças. Decidimos realizar uma saída a campo na Costa da Lagoa localizada na comunidade, como atividade disparadora de curiosidades e interesses.

A partir dessa ideia, manifestada pelo grupo, combinamos aprofundar os estudos durante os nossos *encontros-ensaios* sobre trabalhos de campo e o ensino de Geografia. Assim, buscamos referenciais para subsidiar essa prática no futuro *encontro-desejo*. Ir em busca de referenciais, ler e debater sobre assuntos em evidência, os quais emergiam no movimento dos *encontros-ensaios*, foi um ganho para todas nós, um crescimento coletivo.

Nessas “pequenas grandes” ações, interpreto que ensaiamos a formação de um grupo de estudos. Considero esse movimento, de querer saber mais, como um salto pedagógico para o ensinar e aprender Geografia. Ali estava aflorando a importante e consciente busca por geografias menores, porque de fato tudo estava ficando mais palpável para todas as integrantes da pesquisa. O texto estudado nos encontros-ensaios foi “Compreendendo as territorialidades: as práticas de trabalhos de campo”. A seguir está um excerto do portfólio da professora B1 referente às considerações sobre o tema Trabalho de Campo

Leitura 3:

- Freinet (1896 – 1966) destacava a pesquisa do meio, o tateamento experimental e as propostas que nasciam da realidade como essenciais para uma efetiva aprendizagem reflexiva.
- Escolhemos a saída a campo.
- O trabalho de campo é a expressão de um ensino que reflete as realidades propostas para o século XXI.
- Este tipo de trabalho é de fundamental importância para o conhecimento da realidade geográfica.
- É uma atividade que qualifica o ensinar e aprender.
- Ações antes → planejamento.
- Ações durante → preparação dos alunos.
- Observar o excesso de informações sobre esse espaço.
- Observar os objetivos da saída a campo.
- Ações depois → avaliação.
- O trabalho de campo não se encerra no final de uma visita.

- É uma atividade pedagógica.
- Trabalho de Campo: espaço para repensar o cotidiano.

(Portfólio Professora B1, 2018)

O que podemos observar nessas escritas do portfólio são os recortes que a professora fez da sua leitura do texto. São anotações que demonstram o envolvimento da professora com o ensinar e aprender Geografia.

Nas discussões em grupo, conversamos muito sobre as semelhanças e diferenças entre um Trabalho de Campo e uma saída a campo. Goulart e Antunes (2013, p. 91) entendem

que há distinção entre “trabalho de campo” e “saída a campo”. Esta última se caracteriza por uma visita a um determinado local, nem sempre incluindo as etapas de planejamento, execução e avaliação que compõem o trabalho de campo”.

Assim, escolhemos a saída a campo para atividade de abertura dos *encontros-desejos*. Mais tarde, vieram outros estudos, discussões nos *encontros-ensaios*, a partir das diversas etapas da Pedagogia de Projetos. Conforme as etapas iam acontecendo, o grupo ia avançando na pesquisa. É muito importante ressaltar que as etapas não são estanques, pois elas fazem o movimento de uma espiral de forma que permitiu a professora ir e vir quantas vezes fossem necessárias para a efetivação da proposta.

Posteriormente à etapa de mobilização, iniciamos a etapa das combinações sobre e negociações com os alunos a propósito do tema a ser investigado pela turma; seguiram-se as etapas de formulação da pergunta investigação; atividades realizadas pelos alunos como: o relato oral sobre suas curiosidades referente ao que viram na saída a campo, bem como realização de fotografias, produção de texto coletivo, produção de vídeos, entrevista com pessoas da comunidade. Foi mencionada a importância de desenvolver tais etapas junto às crianças.

O grupo percebeu que não pular a etapa de negociação dos temas com as crianças seria fundamental porque se tratava de um trabalho realizado com o 1º Ano do Ciclo de Alfabetização e pelo fato das crianças estarem no processo de aquisição da leitura e da escrita. Trabalhar coletivamente seria uma excelente oportunidade para ampliar as aprendizagens voltadas tanto para a alfabetização quanto para o

letramento, esta última inclui a Geografia com a leitura de mundo. Ouvir as curiosidades e então negociar o tema a ser pesquisado com todos; formular a pergunta investigativa com a turma; discutir com os alunos sobre seus conhecimentos prévios em relação à sua curiosidade refletindo sobre suas hipóteses; pensar sobre que procedimentos adotar para a busca de respostas. Todas essas etapas que emergem da Pedagogia de Projetos produzem aprendizagens provocadas por geografias menores, como, por exemplo, aquelas construídas nas situações vivenciadas quando professoras e alunos exploravam a localidade da Costa da Lagoa e ouviam o som dos pássaros, da água do córrego, olhavam as plantações, sentiam os insetos tocarem o corpo, percebiam as folhas e frutos caídos no chão, conversavam sobre como os pais e avós referiam as mudanças do lugar. Todos observavam a paisagem e comentavam sobre suas percepções, o que não passou despercebido pelas professoras-pesquisadoras. Cada ação, observação, comentário ou indagação era uma “porta” se abrindo para conhecer o mundo e ampliar as leituras sobre o espaço, fabricar geografias menores. Ao retornar para a escola/sala de aula, o trabalho esteve focado em potencializar as percepções dos alunos e instigá-los ainda mais sobre suas curiosidades desdobrando-as em ações concretas que exigiam o seu protagonismo para então evidenciar as possibilidades de desenvolver a Geografias do cotidiano, as geografias menores.

O trabalho segue propondo aos alunos que ampliem seus conhecimentos e investiguem as curiosidades/interesses oriundos da visita a Costa da Lagoa. Após a realização da etapa de negociação e já feita a escolha sobre qual tema seria a investigação, formulamos a pergunta da pesquisa. Saber fazer perguntas é o ponto de partida para a “leitura de mundo da vida” (CALLAI, 2005). Daí o tema fazer perguntas ser também uma demanda do coletivo de professoras, portanto assunto a ser discutido e estudado nos *encontros-ensaios*. No contexto da pesquisa, as professoras passaram a compreender o sentido das perguntas para ensinar e aprender, especialmente, destaco o aprender docente. O ensino por perguntas está registrado nos portfólios das professoras. Ao analisar as aprendizagens da professora B2, havia um comentário sobre essa proposta.

Que possamos ouvir mais nosso aluno, criar projetos, sequências didáticas, ligados aos interesses dos alunos o que lhes dá mais prazer e envolvimento.

(Portfólio da professora B2, 2018)

Ao analisar os registros no portfólio da professora A1, havia o seguinte comentário sobre o ensino por perguntas:

A formulação da pergunta é uma tarefa complexa e exige concentração, estar conectado com os passos anteriores, apontamos o que já sabemos e o que ainda não sabemos. Se for uma pergunta que inquieta os alunos, logo terão vontade de respondê-las.

(Portfólio da professora A1, 2018)

As professoras fizeram anotações sobre a relevância que a pergunta tem no processo de ensino e aprendizagem na Pedagogia de Projetos. É possível observar que a primeira professora reflete sobre o ato de ouvir mais as perguntas dos alunos para que lhes proporcione prazer e envolvimento com a aula, enquanto a outra professora preocupa-se com a qualidade da pergunta. Ambas demonstram em sua escrita que fazer perguntas com os alunos não é algo do cotidiano, mas que estão empenhadas com o processo de adesão a essa prática.

Fazer perguntas desacomodou não só essas professoras, mas mexeu com o grupo. Sentimos a necessidade de aprender a fazer perguntas, boas perguntas. Foi quando percebemos que o ato de perguntar não é algo simples. Por esse motivo e também porque a Pedagogia de Projetos se utiliza da metodologia investigativa, esse estudo tornou-se relevante na atividade de *Pesquisar com*. Então, debatemos, em nosso grupo, todo o contexto que envolve a pergunta, desde a mobilização das curiosidades dos alunos passando pela etapa da sua formulação, seu registro, nos momentos das descobertas realizadas até o encerramento do projeto. É importante dizer que o encerramento não significa um fim, uma descontinuidade e sim é um momento de reflexão e socialização das descobertas que instiga novos questionamentos. Esses momentos em que discutimos, comentamos, ouvimos sugestões e estudamos são fundamentais para efetivar o *Pesquisa com* e qualificar a formação docente.

Diante desse novo contexto sobre o *Pesquisar com*, a professora do 1º Ano considerou os *encontros-ensaios* fundamentais para ela efetivar a proposta. Ela expressou isso oralmente em um dos encontros, justificando que com as discussões no grupo de *Pesquisa com* esteve em pauta como trabalhar a partir de perguntas com os alunos. Lembro-me do dia em que se comentou sobre a importância de ensaiar a elaboração da pergunta com as crianças, pois “ não gostaria de fazer para elas e sim *fazer com* elas, criando condições para que os próprios alunos construíssem a pergunta investigativa - em conjunto!”. Aqui observo que o sentido do *Pesquisar com* borrou as fronteiras entre professoras e alunos. Ele foi tão potente que transbordou dos *encontros-ensaios* para os *encontros-desejos*. A professora A2 registrou, no portfólio, sua reflexão sobre esse momento, transmitindo o encantamento com esse momento, o que me leva a considerar como uma situação significativa da pesquisa, ainda que seja possível perceber o quanto é difícil para os participantes distinguir aula de *encontros-ensaio*, conforme se percebe quando a professora escreve:

Hoje na aula iniciamos a formulação da pergunta de investigação. Foi um momento muito legal no qual os alunos foram completamente protagonistas das ações: em roda, sentados no chão, iniciei a conversa explicando que, após a ida à Costa da Lagoa, queria saber sobre uma curiosidade de cada um em aprender algo sobre aquele lugar. Um a um foi falando e eu anotando num organograma no quadro o que chamou bastante a atenção dos alunos. Esse foi um momento muito rico, pois cada um citou sobre o que gostaria de pesquisar e, após o levantamento, os questioneei sobre o que exatamente queriam saber aquele tema escolhido. Essas anotações ficaram registradas em foto num pequeno cartaz e serão colocadas nas cadernetas de registros dos alunos.

(Portfólio da professora A2, 2018)

A professora de uma turma de 1º ano trouxe para os *encontros-ensaios* a pergunta produzida pelos alunos: *Vimos muitas aranhas nas árvores da Costa da Lagoa, como elas são, como elas vivem e como os moradores convivem com as aranhas?* Compartilhou com o grupo as ações que realizou nos *encontros-desejos* após a formulação da pergunta.

Em seu portfólio, a professora registrou mais impressões com a etapa da escuta das hipóteses das crianças e discussão de como a turma poderia buscar respostas. Chamo a atenção para esse momento da pesquisa em que tudo está conectado a tudo. O *Pesquisar com* e a Pedagogia de Projetos estavam agora

incorporados aos *encontros-ensaios* e aos *encontros desejos*, ou seja, essa não foi uma situação pontual, mas uma atividade sistemática de troca e compartilhamento. Houve sim, uma situação de entrelaçamento que permaneceu até o final da empiria. O grupo começou a agir demonstrando que todos os acontecimentos ao redor eram importantes e que, a partir dessa leitura, poderia tomar decisões, entendendo e acompanhando os movimentos desta pesquisa.

O relato da professora do 1º Ano em seu portfólio exemplifica tal dinamicidade.

Hoje na aula realizei o levantamento das hipóteses sobre a problematização a ser pesquisada a partir dos apontamentos feitos pelos alunos. Esse momento foi mágico! Cada criança expressou sem receio, o seu modo de pensar sobre algo, o que ela sabe ou o que pensa sobre determinado assunto sem interferências. Adorei!!! Em seguida dei continuidade e pedi-lhes que me ajudassem a pensar onde nós podíamos encontrar as respostas das nossas perguntas e em que lugares ou pessoas podíamos verificar se nossas hipóteses estavam corretas ou não, porque, afinal, estamos fazendo uma pesquisa.

(Portfólio da professora A2, 2018)

O compartilhamento provocado pelo *Pesquisar com* estende-se a sala de aula, lugar em que também acontecem trocas e valorizam-se as decisões individuais e coletivas. O *pesquisar com* acontece tanto nos *encontros-ensaios* como nos *encontros-desejos*.

Com o propósito de prolongar a reflexão inicial da professora A2, escrevi a pergunta que segue, juntamente com sua resposta.

Como você se sentiu ao não dar respostas prontas aos alunos?
Foi diferente. Estou acostumada a dar a resposta.

(Portfólio da professora A2, 2018)

Na resposta a provocação da pesquisadora, fica perceptível o porquê a professora mencionou a importância do momento de ensaiar a formulação das perguntas com o grupo docente. Ela diz que não tinha o hábito de trabalhar com perguntas e, por isso foi essencial discutir, no coletivo, outras formas de ensinar e aprender. Ainda refere que tal contexto abriu diversos caminhos e possibilidades. Para o grupo, atravessar essa fronteira foi substancial. Esse diálogo registrado no portfólio reforça a potência da Pedagogia de Projetos e da formação do grupo de Pesquisa

com. Mostra que ambas provocam outras leituras sobre o ensinar e aprender que estão presentes no movimento das discussões, dos acontecimentos, extrapolam currículos prescritivos, atuam na construção dos saberes coletivos e na experimentação docente, ou seja, abriam caminho para a *formação com*. Considero a Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com, ferramentas que produzem outras Geografias, especialmente o sujeito *Geodocente*. Não dar respostas está atrelado ao deslocamento do protagonismo docente para o discente. Ao instigar os alunos a investigar as coisas do mundo e aprender sobre ele, dá-se oportunidade de os alunos produzirem a leitura do seu entorno e conhecerem as suas Geografias. Esse é o movimento de formação e exercício da sua cidadania. Ao mesmo tempo, dar ao professor a oportunidade de reconhecer-se como leitor das múltiplas espacialidades, incluindo aquelas do contexto escolar, da sua aula, dos alunos e suas perguntas, dúvidas e curiosidades.

Os *encontros-ensaios* estavam permeados por tais ideias, que eram retomadas e discutidas semanalmente. Assim, no decorrer da pesquisa, nos *encontro-ensaios* posteriores ao que a professora do 1º ano havia compartilhado os acontecimentos iniciais com a turma, o grupo de Pesquisa *com* sugeriu que a professora regente instigasse os alunos a pensar sobre como e onde poderiam buscar as respostas para a pergunta investigativa, mas também ensaiou sobre quais metodologias poderiam ajudar nesta busca e que fizessem sentido para as crianças, então se pensou especialmente nas Geografias cotidianas.

Os projetos apresentam-se como possibilidade de desenvolver uma proposta que aproxima, efetivamente, o sujeito de suas necessidades e interesses. Trabalhando-os fundados na curiosidade e na concretude das realidades, transformam informações em conhecimentos significativos que servem como referências para enfrentar os desafios do viver profissional e pessoal. As experiências e vivências são ampliadas e resignificadas no contexto das diferentes realidades, e os alunos são inseridos na animação do mundo de forma participativa, constituindo-se cidadãos (GOULART, 2011, p. 170).

Dessa forma, a partir da pergunta, a professora instigou seus alunos a pensar sobre onde e como poderiam buscar as respostas. Surgiram as seguintes ideias, conforme a anotação da professora A2:

Ideias sugeridas pelo grupo:

- a) Conversar com alguém que mora na Costa da Lagoa (Ex.: pai do aluno João Miguel);
- b) Entrevistar alguém que conhece animais de mata (biólogo, professor de biologia);
- c) Pesquisar no computador (internet);
- d) Pesquisar em livros na biblioteca da escola;
- e) Mandar perguntas para as famílias;
- f) Vídeos;
- g) Falar com alguém do posto de saúde para saber o que fazer se for picado por uma aranha.

(Portfólio da professora A2, 2018)

Assim, as Geografias foram ganhando mais força a cada *encontro-desejo*. Nos *encontros-ensaios*, as Geografias também se faziam presentes nas estratégias docentes para a continuidade das aulas. Era importante a professora estar atenta com os acontecimentos da aula e discutir. Como cultivar a curiosidade, o interesse, o desejo, o protagonismo dos alunos? Como e quando acontecia o encontro dos alunos com a Geografia? Essas eram perguntas que guiavam implicitamente nossas ações.

Dos *encontros-ensaios* ainda posso destacar a diversidade de ideias, sugestões e opiniões, as quais foram fundamentais para o enriquecimento dos encontros. Cada professora é única e singular, incomparável. O que elas sabiam e como faziam era central nas discussões e seus diferentes saberes contribuía nas discussões do grupo, auxiliando na construção de estratégias para as aulas. Íamos conversando sobre o papel do professor no movimento de ensinar e aprender e destacando o papel do professor como provocador da aprendizagem e como, frequentemente, precisamos reforçar esse papel para que realmente a aprendizagem aconteça na prática.

Nesta pesquisa, era importante discutir com o grupo sobre os sentidos de ensinar e aprender Geografia atualmente, enfatizando as Geografias do cotidiano numa perspectiva cidadã, especialmente porque eram professoras de Anos Iniciais, pedagogas, na sua maioria pouco sabiam sobre o papel da Geografia naquela etapa de escolarização. Ao estudar e discutir tal contexto percebe-se o quanto está distante do grupo as propostas contemporâneas para estudar Geografia. Ainda prevalece a abordagem tradicional que se fundamenta na perspectiva mais descritiva do espaço de vivência das crianças/alunos. Era preciso revisar essa compreensão e destacar a

possibilidade de entender o mundo em que vivemos, experimentando outras possibilidades de aprender Geografia na escola.

Para Goulart (2011, p. 20),

há de se considerar que o mundo em que vivemos no século XXI exige da escola outra postura, pois muito daquilo que sempre foi sua tarefa, a informação, está esvaziada pela eficiência dos meios de comunicação e pelas novas tecnologias associadas. Um novo paradigma emerge e exige novas posturas frente àquilo que é o papel da escola. Nesse sentido, também a Geografia precisa se colocar e repensar sua função no currículo escolar desde as séries iniciais. [...] [...] Para efetivar uma aprendizagem geográfica, é fundamental que as temáticas tenham sentido para os alunos, que haja clareza de objetivos por parte do professor e que o trabalho seja orientado buscando a formação cidadã. As atividades precisam ser interessantes e lúdicas, mas sua finalidade não pode se esgotar aí. As possibilidades de um trabalho significativo estão ligadas às questões de envolvimento e mobilização dos alunos, mas a isso precisa estar associado a um trabalho intencional que inclua a apreensão de conteúdos e habilidades que favoreçam as conexões.

A partir dessa discussão, o grupo de professoras alfabetizadoras passou a ter clareza de que se buscava geografias menores. Observo também que a sala de aula se expande para outros locais dentro e fora da escola e, com isso, evidenciam-se as diversas maneiras de aprender Geografia e o quanto isso mexe com o significado de ir para escola. Refiro-me às razões dos alunos desejarem muito estar ali e realizarem as atividades que estavam planejando junto à sua professora. Tudo isso caracteriza o encontro com os signos da Geografia contemporânea para possibilitar as geografias menores e de alguma forma o Pesquisar *com* na perspectiva dos alunos.

Nos portfólios das professoras, estão registradas suas considerações referentes às discussões coletivas realizadas nos *encontros-ensaios*. A professora B2 demonstra, em poucas linhas, sua satisfação com o trabalho em grupo, bem como sua intenção relativa aos alunos.

Acho importante poder compartilhar e trocar experiências, ideias. Pois tudo reverterá para aprendizagem e novos conhecimentos para o aluno.

(Portfólio da professora B2, 2018)

A professora A2 detalhou um pouco mais as atividades realizadas nos *encontros-ensaios*, citando a relevância de aproximar-se da Geografia para então transformar sua prática pedagógica ao alfabetizar.

Quanto ao trabalho com o grupo de pesquisa com as professoras alfabetizadoras, foi muito rico: as trocas, os textos, as leituras, os saberes compartilhados. Essa busca pelo aperfeiçoamento pedagógico, a formação continuada do professor nessa área de conhecimento que é a Geografia, tão pouco estimulada, ainda mais na alfabetização em que práticas de leitura e escrita são sempre priorizadas, foi fantástico e de suma importância para o meu aprendizado e futuro como educadora.

(Portfólio da professora A2, 2018)

A professora A1 destaca positivamente o trabalho coletivo desenvolvido nos *encontros-ensaios*.

O trabalho pedagógico desenvolvido no coletivo oportuniza a integração, troca de experiências, diferentes formas de compreender algo, respeito à opinião do outro.

(Portfólio da professora A1, 2018)

As escritas das professoras em seus portfólios sobre a sua participação no grupo de Pesquisa *com*, o qual entrelaçou acontecimentos dos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos*, nos mostra que o trabalho pedagógico colaborativo e cooperativo torna-se potente para ensinar e aprender Geografia porque favorece o diálogo, a troca de experiências, promove a integração das participantes, o compartilhar conhecimentos, bem como cria um ambiente plural que possibilita refletir a partir de outros pontos de vista.

Os *encontros-desejos* embasados na concepção da Pedagogia de Projetos provocavam intensas discussões nos *encontros-ensaios* porque era necessário fazer a leitura do que acontecia tanto nas aulas com as crianças, em que se observou o quanto a Pedagogia de Projetos envolvia o ensinar e aprender Geografia, como a leitura do espaço-tempo do planejamento docente, que envolveu a tomada de decisões a partir das discussões no grupo. Nesse sentido, a leitura do espaço é essencial para a docência.

Ao referir sobre a Pedagogia de Projetos, Goulart (2012, p.178) menciona que

o arranjo proposto na tessitura de diversas áreas de conhecimento permite a visão integradora das informações, o

que facilita a compreensão dos contextos e das diferentes realidades. Criam-se oportunidades de descoberta, de reflexão, favorecendo a geração de novos conhecimentos. A Geografia sente-se especialmente contemplada, porque esse encaminhamento autoriza a leitura do espaço com mais propriedade.

Para as professoras, a Pedagogia de Projetos amplia o significado da Geografia, sendo possível distingui-la daquela Geografia tradicional que ainda está muito presente nas escolas do nosso país. Essa proposta promove um currículo aberto, flexível e diverso. Pensar o currículo a partir das possibilidades que se apresentam é favorecer as múltiplas leituras do mundo.

As geografias menores estão no cotidiano, em todos os lugares. No entanto, ela precisa ser lida, estimulada, provocada, aguçada, deve ser produzida, ser fabricada e sua maquinaria pode ser a Pedagogia de Projetos e o *Pesquisar com*.

d. Geografias menores como essenciais para a qualificação dos processos de leitura e escrita das crianças: No processo de planejar aulas, durante os *encontros-ensaios*, discutimos a participação e o protagonismo das crianças como forma de ensinar e aprender outras Geografias, diferentes daquelas projetadas por uma “educação maior” (GALLO, 2002). As geografias menores estão presentes no cotidiano e com elas é possível qualificar o processo de leitura e de escrita das crianças do Ciclo de Alfabetização.

Durante projeto de investigação, o grupo de Pesquisa *com* considerou que uma saída a campo seria uma importante atividade para ensinar e aprender Geografia. No decorrer dos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos*, muitas situações didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem provocadas pela Geografia aconteceram integradas com os diferentes componentes curriculares ampliando assim tanto as situações de alfabetização como as de letramento dos alunos.

A partir da saída a campo, atividade de cunho geográfico, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer/vivenciar/explorar o lugar em que vivem, o seu contexto, os espaços de seu cotidiano, a comunidade em que a escola está inserida. Realizar o movimento de pensar em geografias menores foi preocupar-se com qual Geografia é significativa para as crianças, qual Geografia que estaria próxima a elas, bem como de preocupar-se para que as crianças sentissem o lugar. Isso fez com que o grupo de professoras alfabetizadoras buscasse estratégias para que os alunos mergulhassem

de fato na atividade fazendo com que a saída a campo fosse o início disparador de do trabalho investigativo, sendo significativo para essa pesquisa.

Ao querer qualificar as aprendizagens propostas a partir do planejamento construído no coletivo e aprendido na reflexão do grupo de Pesquisa *com*, as professoras acabaram potencializando o nosso momento de aprendizagem nos *encontros-ensaios*. Não bastava uma decisão rápida e superficial, foi necessária forte dedicação para encontrar soluções e alternativas. Os caminhos eram bifurcados e outras vezes labirínticos exigindo estudo, escrita, reflexão, diálogo, parceria, cooperação, colaboração, solidariedade e, sobretudo, respeito à diversidade de opiniões para chegar a um consenso sobre as decisões a serem tomadas coletivamente.

Ao buscar o sentido da Geografia almejando o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos, o grupo simultaneamente estava construindo as suas próprias Geografias reelaborando seu raciocínio geográfico. Quando surgiu a ideia de explorar a Costa da Lagoa, logo se percebe que se tratava de uma Saída a Campo com as crianças e, então, antes de realizá-la, o nosso grupo acordou em aprofundar seus conhecimentos sobre a atividade nos encontros-ensaios para explorá-la em sua potência com os alunos. Assim, combinamos que, durante a semana, cada professora poderia pesquisar sobre a temática, mas, enquanto professora geógrafa, eu também fiquei responsável por levar referências³⁴ para compartilhar no *encontro-ensaio*. Novamente, preparei o material para levar ao encontro pelos mesmos motivos já descritos no início desse capítulo. Os pensamentos referentes à organização dos encontros continuavam presentes e nesse momento vinham com mais força devido à Saída a Campo ser uma atividade própria da Geografia. Ao mesmo tempo em que eu almejava o protagonismo de todas as participantes, meus pensamentos cobravam uma ação mais incisiva fazendo com que eu sentisse necessidade de compartilhar com o grupo materiais sobre o sentido do trabalho de campo para a Geografia, e elas esperavam por isso. Era difícil achar o ponto de equilíbrio, se é que ele existe. Assim, ocorreu: lemos um texto de minha escolha. Compartilhar o texto, ler e discutir sobre a Saída a Campo/Trabalho de Campo foi significativo porque ajudou o grupo a reforçar sua potencialidade para

³⁴ Nesse encontro, discutimos as ideias presentes no texto *Compreendendo as territorialidades: práticas de trabalho de campo*, dos autores Ligia Beatriz Goulart e Márcio Fenili Antunes.

ensinar e aprender Geografia, bem como foi uma excelente atividade disparadora de curiosidades e interesses dos alunos para a abertura do projeto de pesquisa que estaria inaugurando os *encontros-desejos*.

Para Goulart e Antunes (2013, p. 125), o trabalho de campo envolve

olhar os lugares, as paisagens, as pessoas, os animais, os objetos, tudo pelo ponto de vista de observador, em primeira mão, produz conhecimentos diferenciados porque permitem ver, tocar e sentir [...]. Aquilo que se aprende em contato com os objetos é mais bonito e significativo. Nesse sentido, justificam-se as saídas a campo como estratégias de aprendizagem relevantes.

Ao promover uma saída a campo, estamos dando sentido para a aprendizagem geográfica dos alunos, especialmente quando se localiza nas redondezas dos seus lugares de vivência. Ao promover a exploração dos lugares com as crianças possibilitamos uma leitura ampliada do espaço que então é vivido por elas. Com a saída na Costa da Lagoa, os alunos puderam observar a paisagem, os animais e o ritmo de vida dos moradores, identificar os colegas que ali moravam com suas famílias, falar das festividades e hábitos locais, conhecer a lagoa... Essas Geografias que dão sentido ao ensinar e aprender, que o grupo tanto buscava, que entusiasma as crianças porque possibilitam entrar em contato com mundo, para além daquele do livro e do caderno. A Geografia não objetiva o abandono ou substituição da leitura e escrita, mas sim dar sentido para o ler e o escrever, e o grupo de Pesquisa *com* passou a experimentar ao longo desta investigação que as geografias menores são potentes para a aprendizagem docente e discente.

Observar o entusiasmo das crianças com a saída a campo foi relevante porque ficou evidenciado o momento da mobilização das curiosidades dos alunos. A saída a campo fomentou o desejo de aprender, enchendo-os de vontade de estar ali e descobrir as coisas do mundo. Penso que nesse instante conseguimos superar a forma que a Geografia, muitas vezes, tem sido apresentada aos alunos. Neste momento, houve o abandono dos currículos prescritivos, o esquecimento das cobranças das rotinas que envolvem as turmas de alfabetização, o despreendimento com a quase obrigatoriedade de registrar letras e números no caderno. Havia, então, o encantamento com o lugar, com as paisagens, com a natureza, com a comunicação entre colegas e professoras, a interação com o ambiente que aguçara os sentidos com o canto dos pássaros, a brisa no rosto, a sombras das árvores, o cheiro da mata.

Ao explorar esse lugar chamado Costa da Lagoa, cada criança estava desvendando as suas Geografias, que, com esse movimento, faziam sentido, pois estavam interligadas com suas vivências, com as suas histórias e com as da comunidade.

A partir desse primeiro *encontro-desejo*, muitas ideias surgiram no grupo para ampliar a pesquisa com os alunos. Atividades integradoras foram desenvolvidas a partir desse encontro. Destaco as seguintes ações docentes baseadas nas discussões e decisões de planejamento do grupo de Pesquisa *com*: as interações verbais entre docentes e discentes durante a Saída a Campo na Costa da Lagoa; fazer fotografias do local; a produção de um texto coletivo sobre a Saída a Campo; o relato oral da percepção dos alunos sobre o local em estudo; a negociação sobre o tema a ser pesquisado; a elaboração da pergunta investigativa; o levantamento das hipóteses referentes à pergunta da turma; o registro da pergunta e das hipóteses em um cartaz; a discussão com os alunos sobre as estratégias que deveriam usar para ir em busca de respostas; a entrevista com uma moradora antiga da comunidade; conversa com uma bióloga sobre as diferentes espécies de aranhas em especial as da localidade da costa da Lagoa; fazer desenhos sobre o tema investigado; socialização das atividades realizadas com outras turmas da escola.

Todas essas geografias menores foram impulsionadas pela Pedagogia de Projetos e o Pesquisar *com* resultando atividades práticas que foram discutidas de maneira integrada, com o contexto e com o cotidiano. Geografias essenciais para a vida das crianças.

Ao ler o portfólio da professora B1, vi que havia registros sobre o texto que lemos sobre o ensino de Geografia nos Anos Iniciais³⁵ e, então, fiz um questionamento após as suas anotações. Embora ela não responda diretamente o que perguntei, a importância que ela dá para o ensino de Geografia está evidente em seu comentário.

Geografia:

- Espaço investigativo;
- Compreensão da organização espacial de diferentes lugares e suas conexões;
- Leitura de mundo;
- Espaço geográfico é dinâmico e impõe uma análise que privilegie o movimento;
- Olhar espacial.

Anotações da Professora B1

³⁵ GOULART, Lígia Beatriz. Revista Percursos. O que afinal um professor dos Anos Iniciais precisa saber para ensinar Geografia? Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 08 – 19, jul./dez. 2012.

Você vislumbra possibilidades de desenvolver sua prática pedagógica que favoreça o olhar espacial? Por quê?

Pergunta da Autora

O olhar espacial é um olhar geográfico desenvolvido por nossa vivência cotidiana, fazendo uma leitura crítica e observadora. Entendi que o olhar espacial significa pensar nas transformações, é um olhar atento e investigador.

Resposta da Professora B1

(Portfólio da professora B1, 2018)

Mais adiante, havia anotações referentes à alfabetização e ao letramento no seu portfólio e, então, fiz uma pequena intervenção.

Você vislumbra ser possível imbricar alfabetização, letramento e Geografia?

Pergunta da Autora

Alfabetização e letramento estão ligados a todas as áreas, inclusive a Geografia.

Resposta da Professora B1

(Portfólio da professora B1, 2018)

Novamente as escritas no portfólio são curtas e objetivas, mas isso não desqualifica a reflexão registrada. Ela demonstra, em poucas palavras, que a professora não vê empecilhos em desenvolver um trabalho geográfico no Ciclo de Alfabetização e, da mesma forma, não levanta hipóteses de prejuízo em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, pelo contrário, ela ainda ressalta a sua integração. Penso ser relevante mencionar que essa professora atua no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização, ano crítico para os professores dessa etapa dos Anos Iniciais porque se trata do primeiro ano que há reprovação e também ano que os professores atendem maior quantidade de alunos que se encontram em diversos níveis de desenvolvimento em relação à leitura e escrita, ou seja, um ano complexo para a prática da alfabetização e letramento, no entanto, a professora não exclui a possibilidade de envolver a Geografia em seu planejamento.

Portanto, esse é o olhar que essa pesquisa tenta destacar, um olhar integrador e otimista, que acredita na potencialidade de todos os componentes curriculares, mesmo que cada um tenha as suas especificidades, há modos alternativos para agregar no processo de ensino e aprendizagem. Isso é o que as geografias menores

são capazes de fazer, mudar olhares discentes e docentes em prol de uma educação de qualidade.

e. A figura do sujeito *Geoaprendiz* que chega ao espaço escolar com desejo de aprender e a *Geodocência* que emerge no contexto dos encontros-ensaios e encontros desejos: A partir da etapa de mobilização das curiosidades e interesses dos alunos, abriam-se novas possibilidades para ensinar e aprender, especialmente a Geografia. O grupo de professores que se constitui nos *encontros-ensaios* passou por caminhos diversos, pois se produziu no movimento do ensinar e do aprender. Muitas sugestões emergiram nos *encontros-ensaios* que preparavam o esboço da aula seguinte aquela da mobilização dos alunos. Inicialmente a ideia era trabalhar com o projeto de pesquisa uma vez por semana com os alunos, mas, por força de vontade, curiosidade e interesse dos pequenos *Geoaprendizes*, a professora do 1º ano sentiu a necessidade de aderir por completo a Pedagogia de Projetos, incorporando-a em suas aulas diárias, tornando, assim, concepção central das suas atividades pedagógicas. Ela compartilhou com o grupo como foi a semana após a saída a campo, afirmando que precisou tomar decisões rápidas para avançar as ações pedagógicas com o intuito de atender o desejo de aprender dos alunos. O grupo de Pesquisa *com*, logo compreendeu o que se passava no espaço da aula e dialogou sobre a importância de a professora acompanhar os movimentos produzidos pela pesquisa em sua turma, pois, nesse momento, a Pedagogia de Projetos estava atuando e transformando o espaço da sala de aula. Assim, do Pesquisar *com* e da Pedagogia de Projetos emerge o sujeito *Geodocente*, aquele que reflete, estuda e planeja. É o professor que consegue compreender sua sala de aula como um espaço para aprender e ensinar, um lugar que se transforma constantemente porque busca atender interesses/curiosidade dos estudantes em relação aos movimentos do mundo que o cerca. Ele aprende para ensinar as geografias menores construindo práticas pedagógicas para oportunizar leituras de mundo, aproximar os alunos dos seus contextos e favorecer a apropriação de conhecimentos.

Goulart (2011, p. 169) explica que “ao serem sacudidos e desestabilizados pela proposta de projetos, os atores envolvidos com a escola desencadeiam diferentes movimentos, e o ambiente escolar reconfigura-se”. Nesse sentido, ao fazer a leitura do espaço da sala de aula e compreender que o que se tinha até determinado momento não se tem mais, significa que a professora estava reconhecendo o espaço

da sua aula “como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações” (MASSEY, 2015, p. 29). Observo, por exemplo, o movimento da professora do 1º Ano, ao perceber que a configuração inicial da sua aula já não era mais a mesma e a necessidade de repensar-se como professora para produzir geografias menores, desponta a *Geodocência no Geodocente*. Esses termos estão relacionados à percepção docente do espaço da sua aula a partir das múltiplas leituras que faz desse espaço. Ela reinventa sua aula, suas ações e traça estratégias mais afinadas ao contexto atual, quer sejam de lugares fisicamente próximos ou distantes.

Pelo fato da Pedagogia de Projetos ser a concepção de aprender adotada nessa pesquisa, ela favorece a reconfiguração do ambiente escolar (GOULART, 2011) e produz outras Geografias, uma delas aquela que produz a *Geodocência*. O sujeito *Geodocente* habita nos professores e professoras que sempre tentam “dar o seu melhor” para os alunos nas aulas, no entanto, é no contexto dos *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* que esse sujeito se destaca, pois, no espaço-tempo dessa pesquisa, ele se torna essencial. O grupo percebeu o quanto estar atento aos *encontros-desejos* seria relevante para o encaminhamento das discussões nos *encontros-ensaios*. Assim, quando imaginávamos que os *encontros-ensaios* guiaríamos os *encontros-desejos*, o inverso aconteceu. Foi a partir das vivências nos *encontros-desejos* que os *encontros-ensaios* se constituíram, porém os *encontros-ensaios* também ajudaram a constituir os *encontros-desejos*. Isso tudo passou a acontecer em forma de uma espiral. Percebe-se que o movimento do ensinar e do aprender no movimento impulsiona alunos e professores potencializando aprendizagens e transformando ambos.

Para desenvolver *encontros-ensaios* com a metodologia de Pesquisar *com* e com a concepção da Pedagogia de Projetos, é essencial que o grupo esteja aberto para acompanhar os movimentos provocados por ambas. Tais propostas têm característica de um rizoma que é aberto, “cada encontro é uma nova oportunidade, mais um caminho, experimentação” (GOULART, 2011, p.175). No entanto, não são caminhos sem volta, são caminhos alternativos que possibilitam o ir e vir livremente. O Pesquisar *com* e a concepção da Pedagogia de Projetos transformam o espaço dos encontros e, conseqüentemente, transformam os professores em *Geodocentes* conscientes.

No portfólio da professora B1, havia um registro que referia sua visão sobre o trabalho com a Pedagogia de Projetos.

- Projeto desencadeia transformações.

Anotação da Professora B1

Você concorda com essa concepção? Por quê?

Pergunta da autora

O projeto desencadeia transformação, pois coloca o aluno na posição de sujeito ativo para construir uma aprendizagem.

Resposta da Professora B1

(Portfólio da professora B1, 2018)

A professora ressalta que promover aulas com projetos desencadeia transformações significativas na aprendizagem dos alunos e nas suas concepções de ensinar. O movimento que produz essa potência favorece o surgimento do Geoaprendiz que imerso no mundo de possibilidades para conhecer as coisas que lhe impressionam, provocam e deixam curioso amplia suas formas de ler e representar as coisas do mundo, não o deixando perder a sua Geografia Jader Janer Moreira Lopes (2015), ao contrário que consolidando-a por meio do desenvolvimento de habilidades produzidas nesse processo, tais como a autonomia, criação e o protagonismo.

Ressalto que, tanto *Geodocentes* como *Geoaprendizes*, são sujeitos que se constroem de forma autônoma e singular. Eles são potentes para aprender e ensinar, ainda que representem respectivamente aluno e professor. Não é esperado que materializem um modelo ou que apresentem características comuns ou que seja possível formatá-los. Ao contrário, esses sujeitos vêm com o sentido da afirmação da identidade da diferença, porque são sujeitos abertos para o mundo. Significa que cada um compõe o seu aprendizado que é singular e único a partir das suas experiências individuais e coletivas nos encontros com os signos.

Como outro exemplo do que considero a *Geodocência*, cito a efetiva participação da professora A1 que também levou seus alunos na saída a campo, embora não fosse a turma de objeto de estudo dessa pesquisa. No entanto, chamou a atenção porque essa mobilização se desdobrou em outras atividades com sua turma, bem como acabou participando conjuntamente com a professora do 1º ano e

sua turma, em ações destinadas à execução dos *encontros-desejos*. Ela não seguiu fielmente os combinados do grupo de Pesquisa *com*, mas sutilmente propôs um trabalho paralelo com a sua turma. Isso se refere à transformação das participantes do grupo que se configuram no movimento dos *encontros-ensaios* e dos *encontros-desejos*. Ela não tinha compromisso algum com experimentar os combinados dos *encontros-ensaios* com a sua turma e, mesmo assim, se envolveu com a proposta do seu jeito, no seu ritmo.

Esta professora, neste momento, já se tornara uma *Geodocente*, sendo capaz de ler o espaço da sua aula, seus movimentos, bem como detectar o desejo de aprender de seus alunos - *Geoaprendizes*, que demonstravam, em suas ações, a motivação para aprender as coisas do mundo. Ao sujeito *Geodocente* compreende que todos somos *Geoaprendizes*, mas que o professor pode potencializar o seu raciocínio espacial promovendo encontros com os signos.

Ao caminhar pelas trilhas da Costa da Lagoa, esbarramos com diversas aprendizagens, em especial, destaco o aprender docente. Colocar em prática as intenções pedagógicas pensadas nos *encontros-ensaios* foi relevante. Intercalar *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* foi fundamental. No portfólio da autora, está o registro de alguns *momentos-aprendizagens*, que revelam o encontro com os “signos do aprender” (DELEUZE, 2003) que ajudaram a constituir o sujeito *Geodocente*.

A primeira trilha foi a mais curta, em que está localizada uma casinha que abriga uma Santa da Igreja Católica muito visitada naquela comunidade: Nossa Senhora dos Navegantes. Ao chegar próximo ao local, muitos alunos começaram a contar histórias da localidade relacionando-as com a imagem, inclusive falaram sobre a Festa da Costa da Lagoa, evento em que a Santa é retirada da casinha e colocada sobre uma pedra, em um local de destaque. As professoras começaram a indagar sobre seus conhecimentos sobre aquele lugar e a Santa. Assim que a professora os indagou sobre o nome da Santa, logo ela mesma respondeu. Nós trocamos olhares e, então, fiz um rápido comentário lembrando de que não era o momento de dar respostas. Rapidamente ela interagiu, e eu compreendi que ela havia percebido qual o seu papel ao realizar uma atividade investigativa. Então, em um exercício permanente, nós, professoras, estávamos reaprendendo na prática, juntas, outras formas de ensinar e aprender.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

Considero esse acontecimento um momento precioso em que foi possível capturar o instante em que se deu o aprendizado e entendo que ele se deu não porque

eu estava ali e havia interferido, mas pelo fato da professora ter participado dos encontros que constituíram o *Pesquisar com*. Aliás, todas nós aprendemos coisas diversas nesses encontros. A coletânea de tudo que havíamos discutido, ou seja, pela trajetória de estudos e reflexões nos *encontros-ensaios* estava nos mostrando os caminhos a seguir. Dessa forma, a prática se mostrou essencial para o nosso aprendizado.

Para Gallo (2012, p.3),

qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender [...]

Momentos como esse, em que nos deparamos com determinadas situações, exigem uma postura diferenciada de quem experimenta essa forma alternativa de ensinar e aprender Geografia. Depreende-se, desse movimento, o *aprender com* os outros, jeitos diferentes de ensinar e aprender. Quando deslocamos essa discussão para o momento dos *encontros-ensaios*, vejo todo o esforço coletivo, colaborativo e cooperativo para que mudanças ocorram *na prática*. Talvez travessias das fronteiras entre a imagem do pensamento e do pensamento sem imagem ocorriam. Os encontros estavam contribuindo para a qualificação do processo de alfabetização e letramento das crianças e também para a aprendizagem das professoras. Em especial, a prática da Saída a Campo foi importante começo dessa pesquisa, pois instigou as professoras a repensarem suas práticas. As geografias menores transbordavam a todo tempo fazendo com que todas fossem afetadas por elas convertendo isso em múltiplas leituras do espaço.

Durante o retorno e a caminho da segunda trilha houve muitas paradas, pois os alunos queriam observar as coisas ao seu entorno: os cogumelos, as árvores, o córrego, a ponte, os animais, as placas, as casas, os moradores, as construções. Faziam diversas perguntas, até mesmo procuravam desvendar os hábitos locais. Paramos para ouvir os sons da natureza, conversar um pouco mais sobre a atividade e também sobre o que encontrávamos no trajeto. Algumas paradas foram importantes para reagrupar os alunos, não que estivessem desorganizados, mas estavam eufóricos e felizes e distanciavam-se de nós com facilidade pois estavam envolvidos com o meio.

(Portfólio da pesquisadora, 2018)

Naturalmente as crianças interagiam entre si, com as professoras e com a natureza. Queriam entender a organização daquele espaço e suas histórias. Pequenos *Geoaprendizes* que estavam construindo a sua cidadania. Mesmo que, ainda de forma espontânea, estavam usufruindo da potência desse exercício. Nós, professoras, também estávamos desempenhando um papel importante na construção da cidadania, nossa e dos alunos. Daí, mais uma vez, posso destacar a *Geodocência*.

Nesse contexto, as Geografias cotidianas são geografias menores que emergem da atividade de mobilização - a saída a campo - escolhida pelo grupo de Pesquisa *com*. Essas geografias menores foram produzidas e criaram espaços de transformação para o Ciclo de Alfabetização, capazes de fissurar, romper com as propostas em documentos oficiais que designam uma forma pronta de ensinar Geografia nessa etapa de ensino. Elas propõem a subversão da espacialidade invisibilizada, nesse caso, criando possibilidades de efetivação da Geografia cotidiana e cidadã.

Ao se preocupar com aprendizagens que façam sentido, que estimulem a compreensão do conhecimento geográfico, a professora deixa de valorizar a memorização de informações desinteressantes e inúteis, para promover o entendimento das diferentes realidades, favorecer a leitura do espaço geográfico e o exercício da cidadania (SILVA, et al, 2013, p. 32).

Lendo a descrição no portfólio da professora A1, ela demonstra ter um olhar zeloso sobre o sentido da atividade de mobilização para as crianças. Ao acompanhar o trabalho de campo, a professora pôde fazer as suas análises a partir das discussões dos *encontros-ensaios* relacionando-as com sua aplicação nos *encontros-desejos*. Nesse excerto, pude perceber que ela enfatiza a satisfação e o protagonismo das crianças, certamente algo que ela estava interessada em desenvolver com a atividade.

Com a proposta das crianças usarem binóculos construídos por eles mesmos, percebi que elas se interessaram por seu uso, pois usavam frequentemente e pareciam contentes. Na proposta seguinte, com o auxílio das professoras, cada criança fotografou seu local favorito. Posteriormente foi organizada uma roda de conversa para que cada criança pudesse expressar suas ideias e dúvidas.

(Portfólio da professora A1, 2018)

Ao direcionar o olhar para as situações em que as crianças estavam motivadas e interessadas na atividade, desenvolvendo sua autonomia ao escolher os pontos para fotografar e possuindo voz ativa para expressar seus sentimentos referentes àquela experiência vivida, a professora estava ampliando a compreensão sobre o seu fazer pedagógico. Despia-se da clássica concepção em que o professor escolhe e define o que será ensinado aos seus alunos para uma nova visão onde os alunos efetivamente passam para o centro do processo de aprendizagem, que acontece quando seus interesses são considerados. Estava refletindo sobre as potencialidades da proposta. A *Geodocência* acontece quando há o comprometimento de ajudar os alunos a desenvolverem sua autonomia, sua criticidade, a enxergarem-se como sujeitos de uma sociedade, sujeitos *Geoaprendizes*.

7 ÚLTIMAS NOTAS DA VIAGEM: Considerações finais

Uma vontade física de comer o Universo
 Toma às vezes o lugar do meu pensamento...
 Uma fúria desmedida
 A conquistar a pose como que observadora
 Dos céus e das estrelas
 Persegue-me como um remorso de não ter cometido um crime.
 (Fernando Pessoa)

Uma viagem, uma mochila e um universo de achados. Mais uma vez na companhia de Fernando Pessoa dou início ao capítulo e, por um instante, cumpro a tarefa de encerrar essa jornada. Compartilho do sentimento do poeta, que nos faz sentir, através das palavras, a sua vontade de abocanhar o Universo e, sabendo que isso é impossível, me satisfaço com os pedacinhos que consegui guardar na mochila. A inquietação contínua e, em minha mente, não cansam de rondar pensamentos sobre o desejo de continuidade daquilo que ficou por explorar, ainda assim considero os achados o meu pequeno grande Universo.

Na mochila, há uma singela coleção de lugares, leituras, pessoas, momentos e sentimentos que, durante essa peregrinação, foram coletados com muito zelo. Tanto o estudo, como as orientações de Goulart (2019), inspiraram-me e tornaram-se guia dessa viagem, a qual propus ter como referência para investigar a potencialidade da Pedagogia de Projetos na produção de geografias menores experimentando e analisando como elas interferem no processo de formação docente.

A bricolagem, enquanto método de pesquisa, foi essencial para o desenvolvimento do propósito dessa dissertação. De forma aberta, permitiu que, junto à Pedagogia de Projetos, fosse utilizada a metodologia de pesquisa ainda em expansão: o *Pesquisar com*. A junção de ambas se mostrou potente nas análises realizadas. A Pedagogia de Projetos apresentou-se como uma maquinaria de criação de geografias menores enquanto o *Pesquisar com*, para além da produção de geografias menores, trouxe a possibilidade de realizar e experimentar encontros de *aprender com*.

O interessante é que juntas, Pedagogia de Projetos e o *Pesquisar com*, mostraram esse caminho alternativo para a Geografia. O *aprender com* oportunizou o atravessamento das fronteiras entre o “espaço da imagem do pensamento” e o “espaço do pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014).

Considero que houve diversos avanços com o grupo, pois todas as participantes estiveram engajadas com a pesquisa. Os movimentos particulares que as professoras realizaram foram essenciais para a constituição e desenvolvimento do grupo. Sem a realização desses movimentos a proposta se tornaria inviabilizada. Tais movimentos representam a complexidade que envolve a realização de encontros para discutir a docência. Isso faz suscitar algumas inquietações referentes à jornada de trabalho das professoras e também sobre sua condição de ser docente-pesquisadora-mulher, especialmente porque estar nessa condição foi um desafio para formar o grupo de Pesquisa *com*. Isto aconteceu, não porque as professoras não gostassem de participar dos encontros, ao contrário, todas demonstraram interesse em participar. Os entraves relacionavam-se a superação dos empecilhos que envolvem entre conciliar ser professora e a condição de mãe e mulher em uma sociedade que impõe às mulheres múltiplas tarefas.

Consciente de todos os esforços das professoras - e meus também - para participar dos *encontros-ensaios*, sentia que os encontros teriam de valer à pena. Isso aumentou o meu compromisso enquanto promotora da pesquisa. Pensava que os encontros deveriam fomentar a vontade de estar ali, por isso me questionava, constantemente, sobre como manter o desejo vivo, porque, afinal, fazer desejar é difícil (PARAÍSO, 2009).

Diante do desejo de aprender das professoras e ao perceber que algumas convidadas foram impossibilitadas de participar da pesquisa por diferentes situações, especialmente quanto aos horários extraescolares, procurei outras oportunidades em que os horários dos encontros sejam incluídos nos momentos de planejamento em serviço, de forma a contar com a presença de todos os professores interessados.

Além dos horários, há outras barreiras para que a participação na Pesquisa *com* acontecesse. Durante o período da empiria, observei que estamos vivendo ainda os resquícios de uma educação que está pautada em modelos, hierarquizada, que separa o conhecimento acadêmico do saber docente cotidiano. Foi uma longa travessia, em que muitos movimentos que foram realizados, principalmente aquele ir e vir entre *encontros-ensaios* e *encontros-desejos*, de/para ensinar e aprender.

Nessa travessia, destaco o aprender docente porque assumiu uma outra lógica em relação à Geografia, agora buscando afirmar a identidade da diferença e se distanciando de modelos prontos e acabados para serem reproduzidos como sugere

a “educação maior” (GALLO, 2002). Tais encontros produziram um currículo que foge do controle da previsibilidade por abarcar os movimentos do cotidiano, a curiosidade dos alunos. Potente e interessante especialmente porque não se limita às escritas prescritivas, esse currículo possibilita o atravessar as fronteiras entre o “espaço da a imagem do pensamento” e o “espaço do pensamento sem imagem” (MACHADO, 2014). Encontros que fizeram com o que se encontra “fora” fizesse sentido e se desdobrasse em significados “dentro” do currículo escolar.

Dessa forma, esse estudo e seus movimentos apresentam um caráter crítico e propositivo com resultados significativos para a disseminação de outras Geografias. Os *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* permitiram a reflexão das participantes da pesquisa, as quais expressaram oralmente e por escrito nos portfólios.

É preciso salientar, também, que os *encontros-ensaios* e *encontros-desejos* sempre estiveram conectados, pois foram encontros em que todos aprenderam com todos. Dessa forma, embora o foco desta dissertação seja o docenciar amplamente discutidos nos *encontros-ensaios*, os *encontro-desejos* foram extremamente relevantes para a construção do conhecimento. As reflexões presentes nesse estudo são frutos da prática com as crianças nos *encontros-desejos* e discutidos nos *encontros-ensaios*. Elas se constituíram no movimento e assumiram a intenção de efetivar o exercício do *aprender com* alguém.

No início, enquanto pesquisadora e autora desse estudo, imaginava ser relevante acompanhar todos os momentos da prática experimentada nos *encontros-desejos*, mas, com o passar do tempo, percebi que talvez eu estivesse produzido estranhamentos das professoras. Isto talvez tenha acontecido porque, afinal mesmo me colocando como parte do grupo de pesquisadoras, acabava sendo vista como a pesquisadora autora do trabalho, o que poderia atrapalhar o protagonismo das professoras pesquisadoras.

Então, a minha presença nos *encontros-desejos* limitou-se a saída a campo. No entanto, ressalto que o envolvimento, enquanto pesquisadora autora, nesta atividade permitiu observar que as práticas pedagógicas das professoras ainda expressavam concepções de ensinar e aprender vinculadas a sua formação inicial. Os *encontros-desejos* refletiam as dificuldades em produzir um trabalho mais próximo daquilo que era planejado, discutido e estudado nos *encontros-ensaios*. Nesse sentido, ainda que se busque caminhar em direção a repensar o ensinar e o aprender

por meio de outras formas de apropriação de conhecimentos, isto nem sempre se efetiva, caracterizando-se como um grande desafio na construção do *Geoaprendiz*.

Produzir práticas construídas a partir de discussões teóricas requer clareza, experimentação, observação e reflexão das ações. Para o propósito dessa pesquisa, produzir geografias menores, não basta formular ideias e pensamentos, ainda que esse possa ser o caminho traçado nos *encontros-ensaios*. É, também, indispensável encontrar alternativas para desconstruir as concepções que impregnam as salas de aula e experimentar outras alternativas no movimento da aula.

Destaco o papel que minha presença teve no *encontro-desejo* da saída a campo para caracterizar a trajetória das professoras-pesquisadoras do grupo. Da mesma forma, foi importante acompanhar os relatos trazidos pela professora do 1º Ano referente aos *encontros-desejos*, isso ampliou o exercício coletivo do *aprender com*. Nos *encontros-ensaios*, o uso do portfólio também foi significativo. Para além de um instrumento de análise dessa pesquisa, vejo-o como uma oportunidade das participantes aprenderem através da escrita reflexiva, percebendo a dimensão do trabalho com as Geografias do cotidiano, relacionando as questões teóricas que envolvem o trabalho e efetivação nas práticas docentes. Esse me parece ser um importante ponto a ser ampliado em estudos futuros, pois os encontros proporcionados pelo *Pesquisar com* foram potentes para criar condições para que as professoras iniciassem o movimento de refletir e transformar, ainda que com restrições, o espaço do ensinar e aprender.

Compreender a importância do trabalho com as geografias menores, presentes no cotidiano, é imprescindível. As geografias menores carregam uma característica de ambiguidade. As geografias menores ao mesmo tempo em que se desenvolvem no âmbito da sala de aula entre professores e alunos em seus cotidianos nas suas realidades, podem ser consideradas geografias maiores porque carregam a relevância do significado que possuem. Assim as geografias menores agitam o interior das geografias maiores (OLIVEIRA JR., 2014) e se tornam potentes para promover um ensinar e aprender Geografia que contemple as categorias centrais da ciência geográfica, sem deixar de focar no cotidiano dos alunos. Nesse vaivém, as geografias menores se tornam maiores, porque está repleta de significados, subjetividade e intenções subversivas.

Para compreendermos tais subjetividades presentes nos conceitos maior e menor, considero relevante o conceito de Ambivalência Bauman (1999).

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas (BAUMAN, 1999, p. 09).

Assim, o autor nos ajuda a pensar sobre o significado da ambivalência, abrindo a possibilidade de fazer uma relação entre os conceitos de maior/menor. Olhar para o ensino da Geografia e enxergá-lo a partir do conceito de ambivalência (BAUMAN, 1999) muda a prática docente ampliando o deslocamento nos espaços entre geografias maiores e geografias menores. Esse conceito ajuda a fortalecer a prática de geografias menores. Hoje é um desafio fazer os docentes confiar na potência da menoridade, do cotidiano, do seu fazer pedagógico. Há tantas propostas disseminadas por uma “educação maior” (GALLO, 2002) que por vezes desestabiliza o saber produzido por uma “educação menor” (GALLO, 2002). Inúmeras vezes os docentes não se sentem aptos a contestar uma “educação maior” (GALLO, 2002), intimidados pela sua aparente grandeza. Por isso, produzir geografias menores, praticá-las e discuti-las é fundamental! Ao compreender o sentido da ambivalência, percebemos que somos livres para ziguezaguear por entre as mais diversas Geografias e, assim, marcar a presença da Geografia no currículo do Ciclo de Alfabetização, aumentando as chances de se chegar à equação Geografia menor-maior.

Nesse contexto de menoridade, há conceitos que emergiram na pesquisa e que, ao longo dela, foram sendo elaborados. Para Deleuze e Guattari (2010, p.11),

os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam.

Ainda que de forma intuitiva, destaco que os conceitos de *Geoaprendiz* e *Geodocência* me acompanharam há algum tempo, mas agora, de forma sistemática, ganham corpo nessa dissertação. Eles são uma composição produzida a partir de

reflexões e se entrecruzam um com o outro, compartilhando também suas histórias. “Cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Os conceitos *Geoaprendiz*, e *Geodocência* que emergem nessa pesquisa estão imbricados um ao outro. Suas histórias se cruzam.

Ao refletir sobre a ausência do ensino da Geografia já no Ciclo de Alfabetização - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e consciente da proximidade das crianças com as coisas do mundo, surge a necessidade de pensar sobre uma docência para esse grupo discente. Além disso, os sujeitos *Geoaprendiz* e *Geodocente* foram pensados para extrapolar essa pesquisa, tornando-se potentes para outros trabalhos de ensino e aprendizagem.

A Geografia faz parte das nossas vidas, especialmente na infância, rico momento em que é fundamental explorar as curiosidades para conhecer o mundo. É fundamental que essa curiosidade seja mantida nas etapas seguintes da vida dos sujeitos, pois ela permite que se descubra novas Geografias nos tornando aprendizes dessa ciência inseparável do nosso cotidiano. É na escola que essa curiosidade precisa ser desenvolvida para que os *Geoaprendizes* se manifestem e sejam estimulados na leitura do espaço de diferentes níveis. Mas, se ela não for estimulada, é provável que continuemos produzindo analfabetos geográficos. A *Geodocência* é o conceito que foi cunhado a partir de muitas evidências, em diversas etapas da pesquisa, que gradativamente foi se constituindo, com as leituras, os acontecimentos na pesquisa, as ações e tomadas de atitudes das professoras, as múltiplas leituras do espaço geográfico da sala de aula, nos movimentos em que tudo acontece. Para produzir sujeitos *Geodocentes* é necessária uma combinação entre a Pedagogia de Projetos e do Pesquisar *com*. A *Geodocência* potencializa a leitura espacial dos sujeitos *Geoaprendizes*.

Por ser uma pesquisa no Movimento, deu visibilidade à outra Geografia, voltada para um estudo sensível às diferenças, aberto, diverso, intenso, mutante, flexível, heterogêneo, veloz e envolvendo relações de poder, pois disputa espaços no currículo escola. A pesquisa traz análises das Geografias presentes em documentos oficiais, questionamentos, estranhamentos, sendo subversiva. Tem um olhar complexo sobre o que já está estruturado, arrumado e aparentemente no lugar, por isso desconserta, desajusta, desfaz o que já estiver feito. Junto ao Pesquisar *com* colocamos em xeque

inclusive alguns conhecimentos que por muito tempo se mantiveram como verdadeiros.

Ao revisitar os capítulos dessa dissertação recorro de toda trajetória da necessidade de engessar uma produção de geografias menores. Consciente sobre a sua importância surge uma nova inquietação: em tempos atuais observo atenta o entrelaçamento de outro projeto de “educação maior” (GALLO, 2002) mais abrangente do que o PNAIC, pois engloba todos os anos da Educação Básica em que retoma um currículo prescritivo formando uma Base Nacional Comum Curricular e junto a ela, outros elementos que estão ligados como se fossem uma engrenagem, como por exemplo, a produção de livros didáticos e avaliações de larga escala, justamente em um momento em que é possível olhar para a educação de um modo diferente do que fora visto e pensado nas teorias curriculares passadas de forma a valorizar as subjetividades e a inclusão na escola. Assim, essa pesquisa aponta alguns caminhos para uma educação alternativa que é pensar em uma “educação menor” (GALLO, 2002), mas ao mesmo tempo devemos saber que é um extenso caminho, que nos insere em muitas disputas e em um jogo de forças.

Diante do inacabamento da pesquisadora/viajante, sei que há muitas trilhas a explorar e viagens a realizar porque há diversas indagações a serem respondidas. A dissertação também é movimento, por isso há questões, ainda sem respostas ou com respostas preliminares nesse estudo. Destaco algumas que julgo muito significativas, a saber:

Considerando as constatações sobre a transformação e acompanhamento da abordagem da disciplina de Geografia no 1º ano a partir da intervenção realizada no ano de 2015, evidenciados nos gráficos do Apêndice D, nota-se uma transformação no processo de ensino e aprendizagem da Geografia dessa professora. Disso fica a seguinte reflexão: Os *encontros-ensaios* são potentes para interferir na transformação das práticas pedagógicas das professoras? Ainda que tenha evidências de relatos da professora e de suas ações no período entre 2015 e 2018, seria bem significativo perceber a potência dos *encontros-ensaios* como movimento para manter as professoras estudando, pesquisando e refletindo sobre seu trabalho.

A pesquisa permitiu estabelecer deslocamentos significativos para pensar a escola em relação a aprendizagem dos alunos, as aprendizagens e ensinagens dos

professores e a sua trajetória investigativa. Daí surgem indagações que podem encaminhar estudos futuros.

Qual potência da *Geodocência* para preparar os docentes em relação aos movimentos do mundo?

Como pensar encontros-ensaios na perspectiva da formação dos docentes buscando partilhar saberes e práticas afinados com os movimentos do mundo?

Que ações podem potencializar a produção de geografias menores? Como fissurar as geografias maiores para produzir geografias menores?

Com construir propostas de formação de *Geoaprendizes*, a partir de uma perspectiva Integradora?

Qual o papel do *Pesquisar com* na construção das aprendizagens dos professores e dos alunos? Como a Geografia participa desse processo?

Qual a força da Pedagogia de Projetos ao atravessar o currículo escolar estruturado por uma educação maior? E como isso poderia interferir no ensino de Geografia?

Essas indagações são parte de muitas outras que me provocam e fazem meus pensamentos transbordar e, assim, inventar novos caminhos a trilhar. Por isso, desde já me preparo para mais aventuras geográficas!

DICAS DE VIAGENS: Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no Ciclo de Alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. p. 16-23.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 03/02/2017 244 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas.

BARBOSA, Aline Pereira Ramirez. **Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos Anos Iniciais: um olhar a partir do PNAIC**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação, Bauru, 2017.

BARROS, Jamile de Andrade. **A Experiência Formativa de Professores Alfabetizadores Participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_an=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 7 de Julho de 2017**. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador**: Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Especial**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 57 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento escolar**: alfabetização da Língua Portuguesa. Ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ludicidade na sala de aula**. Ano 1: unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Ano 1: unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento** – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas. Ano 1: unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização para todos**: diferentes percursos, direitos iguais. Ano 1: unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem**. Ano 1: unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no Ciclo de Alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento.** Ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ano 2: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.** Ano 2: unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ano 2: unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ano 2: unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.** Ano 2: unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização:** progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 2: unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ano 3: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ano 3: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O último ano do ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ano 3: unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos brincar de reinventar histórias**. Ano 3: unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com os diferentes Gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas**. Ano 3: unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências Didáticas em diálogo com os Diferentes componentes curriculares**. Ano 3: unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**. Ano 3: unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012y. 48 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização**. Ano 3: unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012z. 47 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014a. 72 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014b. 96 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Jogos na Alfabetização Matemática**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014c. 72 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Organização do trabalho pedagógico**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014d. 72 p. Caderno 1.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Quantificação, registros e agrupamentos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014e. 88 p. Caderno 2.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Construção do Sistema de Numeração Decimal**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014f. 88 p. Caderno 3.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Operações na resolução de problemas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014g. 88 p. Caderno 4.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Geometria**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014h. 96 p. Caderno 5.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Grandezas e medidas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014i. 80 p. Caderno 6.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação estatística**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014j. 80 p. Caderno 7.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Saberes Matemáticos e outros campos do saber**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014k. 80 p. Caderno 8.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 76 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno para gestores: Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 104 p. Caderno 1.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015d. 112 p. Caderno 2.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015e. 116 p. Caderno 3.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015f. 116 p. Caderno 4.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015g. 112 p. Caderno 5.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A Arte no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015h. 104 p. Caderno 6.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015i. 98 p. Caderno 7.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015j. 104 p. Caderno 8.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015k. 104 p. Caderno 9.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Integrando Saberes**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015l. 120 p. Caderno 10.

BÜCHERWURM, Eduard Swoboda. Ein kleiner Bücherwurm. Disponível em <<http://www.artnet.com/artists/eduard-swoboda/ein-kleiner-b%C3%BCcherwurm-2NngoSIBwfPFN0x8gurCrQ2>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CALDEIRA, Ana Carolina da Silva. **Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3FN4/tese_vers_ofinal_mariacarolinadasilva_caldeira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 08 abr. 2017.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. **Revista Espaços da Escola**, Ijuí, v. 1, ano 3, n. 11, p. 9-18, Jan/Mar. 1994.

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: **Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015a. p. 12-17

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.105-131.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DPA, 2002, v. 1, p. 105-131.

_____. O que Deleuze quer da educação? In: AQUINO, Júlio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença**. São Paulo: Editora Segmento, 2014, p. 27-29. [livro eletrônico].

_____. Para pensar, pesquisar e artistar em educação: sem ensaio não há inspiração. In: AQUINO, Júlio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença**. São Paulo: Editora Segmento, 2014, p. 176-194. [livro eletrônico].

_____. **Os cantos de Fouror: escriteira em filosofia-educação**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2008. 296 p.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação Continuada para professores Alfabetizadores**: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia Instituição de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

COUTO, Mia. O outro pé da sereia. Disponível em: <<http://www.citador.pt/frases/a-viagem-nao-comeca-quando-se-percorrem-distancia-mia-couto-23509>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

DELEUZE, Gilles. Abecedário de Gilles Deleuze. 1994. Disponível em: <<http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=11061>>. Acesso em: 05 fev 2018.

_____. **Proust e os Signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. 173 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. IMAGO EDITORA LTDA: Rio de Janeiro, 1977. 128 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed, 2006. 432 p

DUTRA, Italo Modesto. et al. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia**. Brasília: Ministério da Educação: caderno 7 Iniciação Científica, 2014. 18 p.

FRANCISCHETTI, Elisângela Aparecida. **A Geometria no Ciclo de Alfabetização: Outros Olhares a Partir do Pnaic 2014**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCAR, São Carlos, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, autores Associados: Cortez, 1986. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4. 96 p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. [livro eletrônico]. 338 p.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n 2, 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **As múltiplas dimensões do aprender...** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2012, Florianópolis. p. 01 – 10.

GELCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan.-jun. 2016.

_____. Elizandra Aparecida Nascimento. **Ações e impactos da Formação Continuada do PNAIC no município de Caxias Do Sul-Rs: um Estudo De Caso**. 15/07/2016 130 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

GIARDINI, Barbara Lima. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): Caminhos Percorridos Pelo Programa E Opiniões De Professores Alfabetizadores Sobre A Formação Docente**. 2016. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Biblioteca Depositária: UFJF, Juiz de Fora, 2016.

GOULART, Ligia Beatriz. **Alunos e professores fazendo Geografia: a rede ressignificando informações**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/38567/000821043.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 19 – 27.

_____. O que afinal um professor dos Anos Iniciais precisa saber para ensinar Geografia? **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 08-19, jul./dez. 2012.

GOULART, Ligia Beatriz; ANTUNES, Marcio Fenili. **Fundamentos e metodologias do ensino da Geografia**. Porto Alegre: CNEC-EAD, 2013. 158 p.

_____. Ligia Beatriz; ANTUNES, Marcio Fenili. Compreendendo as territorialidades: práticas de trabalho de campo. In: Goulart, Ligia Beatriz; ANTUNES, Marcio Fenili. **Fundamentos e metodologias do ensino da Geografia**. Natural Editora e Produtora Ltda: Porto Alegre, 2013. 158 p

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 3, ano 03, n. 6, p. 53-60, 2004.

KINCHELOE, Joe. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. 208p

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que perdeu sua Geografia**. 2015. Disponível em: <http://Geografiadainfancia.blogspot.com.br/2015/06/video-o-menino-que-perdeu-sua-Geografia.html> . Acesso em: 28 jul. 2017.

LOVATO, Regilane Gava. **O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – Es**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal De Minas Gerais, Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital Da Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MACEDO, Samara Elyza. **A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Literatura**. In: Seminário Temático Filosofia e Linguagem da UFAC, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aOn8xy4N5hc>> Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **Deleuze e a Filosofia**. In: Seminário Temático Filosofia e Linguagem da UFAC, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_ttmrtLORBA>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MANZANO, Thais Sodre. **Formação Continuada De Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações**. 11/02/2015 127 F. Mestrado Em Educação: História,

Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

MARZANO, Cláudia Bicca; SWIRSKY, Luciane Godolfim. Estratégias de gestão e a consolidação do PNAIC nos municípios atendidos pela UFRGS. In: PICOLLI, Luciana et al. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: Práticas de alfabetização, aprendizagem da Matemática e políticas públicas**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2017. P. 185-198.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papirus, 2001. 135 p.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. 314 p.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1, unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e. p. 6-18.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma- Reformar o pensamento**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 128 p.

MONTEIRO, Elisabete et.al. **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. 103 p.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução Paulo César de Souza. Editora: Companhia de Bolso, 2005. 320 p.

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 30-41, maio/ago.2014.

OLIVEIRA JR., W. M. As geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos. **XIV Colóquio Ibérico de Geografia**. Departamento de Geografia, Universidade do Minho. 11-14 de novembro de 2014.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PESSOA, Fernando. **Viajar! Perder Países!** Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2195>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. **Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir.** Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2195>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. **Tempo de Travessia.** Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/2013/06/conheca-mais-sobre-o-acervo-e-obra-de-fernando-pessoa>>. Acesso em: 24 jan. de 2019.

_____. **Uma vontade física de comer o Universo.** Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2861>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

REIS, Julia Milani. **(Des) caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade/série Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera.** Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189593>>. Acesso em: 20 fev 2019.

SANTOS, Isaac Cardoso. **O Ensino de História no Ciclo De Alfabetização das Escolas Municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010 – 2014).** 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Da Paraíba, Biblioteca Depositária: UFPB, João Pessoa, 2016.

SANTOS, Rozineide Maria dos. **Os Desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Município do Recife.** 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF, Juiz de Fora, 2016.

SILVA, et al. Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ano 1, unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g. p. 15-29.

SILVA, Dakir Larara Machado da, et al. **Práticas pedagógicas em Geografia: espaço, tempo e corporeidade.** 1 ed. Erechim, RS: Edelbra, 2013. 112 p. (Coleção Entre Nós: ensino fundamental 6.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte. Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOUZA, Anilda Machado de; GOULART, Ligia Beatriz. **Percursos da formação inicial em portfólio e blog**. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 17, n.35, p. 160 - 174, set./dez. 2016.

SOUZA, Ivane Pedrosa. Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas**. Ano 1, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h. p. 6-11.

SOUZA, Ivane Pedrosa; LEAL, Telma Ferraz. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Ano 1, unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g. p. 6-14.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72138/000882258.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2004. 190 p.

TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* **Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285 - 308, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a13v28n2.pdf>>. Acesso: 03 fev. 2019.

TRAVERSINI, Clarice Salete; REIS, Julia Milani; STEFFEN, Konstans. **Potências e desafios da relação entre cegueira epistemológica e problematização para a pesquisa com a escola**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, p. 196W214, abr./jun.2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4723>>. Acesso em: 20 jan.2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 192 p

APÊNDICE A - ANÁLISE DAS COLEÇÕES DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Quadro 3 - Análise dos cadernos de formação continuada do PNAIC – 2012 – 2018.

ANO DE EXECUÇÃO DO PNAIC	ANOS DE PUBLICAÇÃO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	ÊNFASE TEMÁTICA DOS CADERNOS	TÍTULOS DOS CADERNOS		MENCIONA A GEOGRAFIA
2012	Sim	Ênfase: Língua Portuguesa	Todos os Anos do Ciclo de Alfabetização receberam também esses cadernos.	Formação do professor alfabetizador Caderno de Apresentação	✓
				Educação Especial	-
			Ano 01 (1º Ano)	1. Currículo na alfabetização: concepções e princípios	-
				2. Planejamento escolar: alfabetização da Língua Portuguesa	✓
				3. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	-
				4. Ludicidade na sala de aula	-
				5. Os diferentes textos em salas de alfabetização	✓
				6. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	-
				7. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	-
				8. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	✓
			Ano 02 (2º Ano)	1. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	-
				2. A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento	-
3. A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	-				

				4. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	-
				5. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	✓
				6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	✓
				7. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	✓
				8. Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	✓
			Ano 03 (3º Ano)	1. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	-
				2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização	-
				3. O último ano do ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos	-
				4. Vamos brincar de reinventar histórias	✓
				5. O trabalho com os diferentes Gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	✓
				6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências Didáticas em diálogo com os Diferentes componentes curriculares	✓
				7. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	-
				8. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	✓
2013	NÃO HÁ NOVAS PUBLICAÇÕES DE CADERNOS DOCENTES.				
2014	Sim	Ênfase: Alfabetização Matemática	Todos os Anos do Ciclo de Alfabetização receberam esses cadernos.	Apresentação	✓
				Educação Inclusiva	✓
				Jogos na Alfabetização Matemática	-
				1. Organização do trabalho pedagógico.	-
				2. Quantificação, registros e agrupamentos	-
				3. Construção do Sistema de Numeração Decimal	-
				4. Operações na resolução de problemas	-
				5. Geometria	✓

				6. Grandezas e medidas	✓
				7. Educação estatística	-
				8. Saberes Matemáticos e outros campos do saber.	✓
2015	Sim	Ênfase: Interdisciplinaridade na perspectiva do Letramento	Todos os Anos do Ciclo de Alfabetização receberam esses cadernos.	Apresentação	✓
				Caderno para gestores: Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização	-
				1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização	✓
				2. A criança no Ciclo de Alfabetização	✓
				3. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização	✓
				4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização	✓
				5. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização	-
				6. A Arte no Ciclo de Alfabetização	✓
				7. Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento	✓
				8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização	✓
				9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização	✓
				10. Integrando Saberes	✓
2016	NÃO HÁ NOVAS PUBLICAÇÕES DE CADERNOS DOCENTES.				
2017	NÃO HÁ NOVAS PUBLICAÇÕES DE CADERNOS DOCENTES.				
2018	NÃO HÁ NOVAS PUBLICAÇÕES DE CADERNOS DOCENTES.				

Quadro 4 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC ano 01/2012 -1º Ano do Ensino Fundamental.

TÍTULO DOS CADERNOS 2012		MENCIONA A GEOGRAFIA	COMO PROMOVE O ESTUDO SOBRE A GEOGRAFIA
Todos os Anos do Ciclo de Alfabetização receberam esses cadernos.	Caderno de Apresentação	✓	Comenta sobre a possibilidade de desenvolver atividades que envolvam gêneros discursivos (debates, entrevistas, notícias, reportagens, cartas de leitores, dentre outros) são favoráveis ao trabalho com os diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física), bem como a leitura, a escrita e a oralidade deve ser realizada de forma integrada com as disciplinas. É descrito a organização geral dos cursos organizados para o ano.
	Formação do professor alfabetizador	-	-
	Educação Especial	-	-
Ano 01 (1º Ano) Ênfase na Língua Portuguesa.	1. Currículo na alfabetização: concepções e princípios	-	-
	2. Planejamento escolar: alfabetização da Língua Portuguesa	✓	Há o relato de uma professora que diz trabalhar com Projetos Didáticos em sua rotina anual que contempla outras áreas de ensino (Ciências, História, Geografia e Arte). No período de um ano, a professora comenta que são vivenciados alguns projetos. Nesse caderno, há uma relação dos materiais didáticos distribuídos pelo MEC – em que o PNBE distribui algumas obras para serem trabalhadas em sala de aula pelo professor, sendo livros que tratam de temas pedagógicos de conhecimentos da alfabetização e de diferentes componentes curriculares como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física, Inglês e Espanhol.
	3. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	-	-
	4. Ludicidade na sala de aula	-	-
	5. Os diferentes textos em salas de alfabetização	✓	Sob a ótica da Língua Portuguesa através da utilização de diferentes gêneros textuais em sala de aula, é sugerido o trabalho pedagógico que aborde temas que abarcam a Geografia. Também está exposto no caderno os Direitos de Aprendizagem da Geografia. A análise de parte desse caderno está detalhada no capítulo 3 desse projeto.
	6. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento p Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	-	-
	7. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	-	-

	8. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	✓	A Geografia é citada como componente curricular pela legislação exposta no caderno.
--	------------------------------------------------------------------	---	-------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC ano 02/2012- 2º Ano do Ensino Fundamental.

TÍTULO DOS CADERNOS 2012		MENCIONA A GEOGRAFIA	COMO PROMOVE O ESTUDO SOBRE A GEOGRAFIA
Ano 02 (2º Ano) Ênfase na Língua Portuguesa.	1. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	-	-
	2. A organização do planejamento e da rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento	-	-
	3. A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	-	-
	4. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	-	-
	5. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	✓	É mencionada a lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art.16, registra-se que todas as áreas de conhecimento constituem direitos de aprendizagem das crianças. Logo, está exposto os Direitos de Aprendizagem da Geografia, mas sem estender os escritos para reflexão e sem relatos de atividades desenvolvidas por professores como no caderno05 do ano 01 (1º Ano do Ensino Fundamental).
	6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	✓	É evidenciada, no interior desse caderno, a importância na organização da rotina contemplando os conteúdos necessários de cada área mencionada. É destacado o conjunto de livros distribuído pelo acervo do MEC, que contemplam as diferentes áreas de conhecimento, então o trabalho articulado com mais de um componente curricular é considerado relevante. Um exemplo de Sequência Didática é esboçado. O ensino da Matemática é citado, que deve ser articulado internamente, ou seja, entre os eixos da própria disciplina, mas também deve ser articulado com os demais componentes curriculares, assim é sugerida a articulação com a Geografia. Exemplo: a partir de uma receita pode se trabalhar receitas típicas das regiões brasileiras. Com Projeto Didático, outro exemplo: uma professora relata sua prática interdisciplinar, em que ela realiza o trabalho de campo com os alunos (o qual foi chamado de aula passeio). A professora discute com os alunos os conceitos de bairro e cidade, havendo a intenção de explorar mais o bairro, pois a docente percebera que as crianças não o conheciam suficientemente. As atividades enfatizadas nesse texto do caderno, para dar continuidade ao trabalho iniciado, refere-se à leitura, à oralidade e à escrita, bem como SEA, lista de palavras, relação das letras e sons, etc.

	7. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	✓	A heterogeneidade é referida como diferentes percursos de aprendizagens dos alunos, nesse texto o eixo se dá pelas dificuldades de aprendizagem da notação alfabética. Atividades coletivas são mencionadas como proposta de organização das atividades, em que devem colaborar na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, entre outros objetivos que visam à troca com colegas sobre outros pontos de vista. São citadas algumas obras para leitura coletiva devido ao conteúdo que explora, e que algumas trazem noções de Geografia.
	8. Reflexões sobre a prática do professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	✓	Há o relato de uma professora do 2º Ano que diz organizar o seu planejamento levando em consideração os livros didáticos por já terem sido avaliados e selecionados pelo MEC. Ela organizou uma sequência didática envolvendo o gênero textual poema, então aproveitou os poemas contidos nos livros didáticos dos componentes curriculares Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia e Ciências. No segundo depoimento, outra professora, também do 2º Ano, comenta sobre seu trabalho com livros didáticos mencionando que os utiliza em sua rotina escolar, mas destaca que é um grande desafio. Afirma que o professor deve buscar caminhos para usá-los conforme as orientações e até mesmo reinventá-los dependendo do que for pretendido. Para o 2º ano, dispõe de cinco livros didáticos (linguagem, Matemática, Geografia, História e Ciências). Também fala em usar o livro a favor da turma adequando à sua rotina e, da mesma forma, estabelecer a articulação possível entre as diversas áreas a serem estudadas.

Quadro 6 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC ano 03/2012- 3º Ano do Ensino Fundamental.

TÍTULO DOS CADERNOS 2012	MENCIONA A GEOGRAFIA	COMO PROMOVE O ESTUDO SOBRE A GEOGRAFIA	
Ano 03 (3º Ano) Ênfase na Língua Portuguesa.	1. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	-	
	2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização	-	
	3. O último ano do ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos	-	
	4. Vamos brincar de reinventar histórias	✓	Literatura e os diferentes componentes curriculares: a Geografia é mencionada como possibilidade de promover a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário.
	5. O trabalho com os diferentes Gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	✓	O caderno expõe ideias, sugestões e relatos de trabalhos com Projetos Didáticos a partir de gêneros textuais. Há um relato de uma professora de 3º Ano que, durante o projeto, leva um mapa para a sala de aula e desenvolve seu fazer pedagógico voltado para questões relacionadas a ele, como por exemplo, localizar e preencher nomes dos Estados e capitais brasileiras, pintar partes selecionadas, observar divisões políticas e análise do tamanho da área estudada. Um trecho do texto explica o uso da atividade de localização dos estados

			ou capitais que, na visão dos autores, “serve apenas como um procedimento de orientação e localização dos alunos que irão construir os seus próprios referenciais de localização e memorização do mapa” (SILVA et al, 2012, p. 25). Logo após essa descrição, os autores alertam sobre a possibilidade de ler mapas e movimentar-se pelo espaço, mas que para isso necessita de uma construção e não apenas ser decorada num livro e somente depois disso inserir elementos da cartografia, porém não exemplifica como realizar tal procedimento. Evidencia-se a importância do letramento cartográfico. Os conceitos de vizinhança, separação, ordem, continuidade, envolvimento e separação são mencionados com essenciais para a Geografia, propagando a ideia de que nessa atividade tivessem sido contemplados, mas não os discutindo. Na mesma atividade, a professora realizou uma conversa sobre as populações e os grupos de pessoas que habitam os lugares mencionados, como, por exemplo, os indígenas, fazendeiros, grileiros, etc. Menciona que a Geografia deve ter por base o estudo de gêneros textuais da sua área como mapas, gráficos, etc., bem como estimula o uso de diferentes representações gráficas. A escrita de cartas e cartões postais para pessoas que moram em outros lugares é sugerida. Nessa unidade, é mencionada a lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também os Direitos de Aprendizagem da Geografia do 3º Ano, bem como um livro de ensino da Geografia é sugerido para leitura do professor.
6.	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências Didáticas em diálogo com os Diferentes componentes curriculares	✓	Os PCN's são referenciados ao ser sugerido o trabalho com diferentes componentes curriculares a partir de diferentes gêneros textuais, especialmente a partir da Língua Portuguesa, que abre perspectivas para as demais áreas, inclusive a Geografia. Os Projetos Didáticos e Sequências Didáticas são citados como forma de desenvolver o trabalho contextualizado e interdisciplinar. O modelo de um projeto é exposto no caderno. Sobre a Geografia no projeto, é exemplificada a utilização de fotos da vegetação, a utilização de livros dos acervos de Obras Complementares para favorecer a percepção das características socioculturais e geográficas dos lugares, mapas livros didáticos, etc. Relaciona a Geografia com a pluralidade cultural e a cidadania.
7.	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	-	-
8.	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	✓	O registro da prática de alfabetização deve apresentar como o professor explora os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e qual a frequência e profundidade em que são trabalhados. Em um relato docente, a professora desenvolve a Geografia quando os alunos expõem opiniões sobre temas trabalhados, a escuta da fala das demais pessoas e colegas nos momentos de discussão ou das histórias. Também alguns livros literários são sugeridos para a abordagem da Geografia em aula.

Quadro 7 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC – 2014.

TÍTULO DOS CADERNOS 2014		MENCIONA A GEOGRAFIA	COMO PROMOVE O ESTUDO SOBRE A GEOGRAFIA
Ênfase na Alfabetização Matemática	Apresentação	✓	Um diálogo entre a Matemática e a Geografia é mencionado como possível através da Educação Cartográfica.
	Educação Inclusiva	✓	As estratégias de utilização com diferentes materiais para o ensino dos diferentes componentes curriculares (inclusive a Geografia) devem ser consideradas para todos os alunos. O caderno de Geometria é sugerido com atividades que envolvem a Matemática e a Geografia, em atividades como orientação espacial, representação cartográfica (geometria), localização da escola, da casa, dos bairros da cidade (Geografia).
	Jogos na Alfabetização Matemática	-	-
	1. Organização do trabalho pedagógico.	-	-
	2. Quantificação, registros e agrupamentos	-	-
	3. Construção do Sistema de Numeração Decimal	-	-
	4. Operações na resolução de problemas	-	-
	5. Geometria	✓	Nesse caderno há sugestões de trabalho interdisciplinar entre geometria e Geografia. É mencionado que a Cartografia está associada à Geografia, porém desenhar e usar mapas podem ser estratégias para muitas outras disciplinas escolares, assim, diferentes mapas e cartas são expostos e uma discussão é feita sobre a temática associando-os à profissão de geógrafo que poderia fazer tratados de Geografia e Cartografia sem sair do escritório, pois usava os relatos de descobridores, exploradores e viajantes para a produção das mesmas. A observação e o registro são mencionados como práticas valorizadas nas salas de aulas. Um mapa hidrográfico do Rio Tietê é exposto no caderno para reflexão sobre a temática. Há um relato de uma professora uma atividade de construção de maquetes envolvendo a Geometria e a Geografia, mapeando os espaços cotidianos. A alfabetização geográfica (KAERCHER, 1999) é referenciada nesse relato. Nela são trabalhados elementos cartográficos como proporção, projeção, sistema de redução, representação e localização. Posteriormente é sugerido que se realize a leitura e interpretação das representações cartográficas.
	6. Grandezas e medidas	✓	O seguinte indicador do PCN de Geografia é mencionado: Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações. Em seguida a descrição de uma atividade relacionada a esse indicador, entre outros, de outras disciplinas.
7. Educação estatística	-	-	
8. Saberes Matemáticos e outros campos do saber.	✓	O caderno frequentemente menciona os conteúdos de Matemática que aparecem na Geografia, como por exemplo, em situações problemas que as crianças são colocadas, na resolução de problemas, na conexão em números estatísticos (gráficos de colunas e tabelas). Questões que remetem à Geografia e Astronomia também são mencionadas para o trabalho interdisciplinar.	

Quadro 8 - Análise detalhada sobre a Geografia nos cadernos de formação continuada do PNAIC – 2015.

TÍTULO DOS CADERNOS 2015	MENCIONA A GEOGRAFIA	COMO PROMOVE O ESTUDO SOBRE A GEOGRAFIA
Ênfase na Interdisciplinaridade na perspectiva do Letramento	Apresentação	✓ A apresentação da Geografia acontece pela exposição breve do caderno de Ciências Humanas, nesse caderno <i>Apresentação</i> .
	Caderno para gestores: Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização	- -
	1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização	✓ É mencionada uma Sequência Didática “Semana da Consciência Negra”, que teve por objetivo geral trabalhar a temática racial e a cultura afro-brasileira, acabando por envolver diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa.
	2. A criança no Ciclo de Alfabetização	✓ Discute-se que as brincadeiras e jogos sugeridos pelo PNAIC em 2013, enviados pelo MEC, não significa privilegiar a apropriação exclusiva do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas que as atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, dentre outros.
	3. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização	✓ Participantes do PNAIC 2013 relatam que, a partir de um determinado tema, é possível abordar várias disciplinas, citando-as inclusive a Geografia. Há uma sugestão de atividade que envolve a interdisciplinaridade mencionando a Geografia a partir de uma leitura deleite em que o tema da Geografia foi “tempo”, em que a atividade se deu através da construção de uma paródia da parlenda lida (com o tema tempo), mas que o objetivo principal que se destaca são números e quantidades. O letramento é citado para além da Língua Portuguesa, mencionado que está interligado com práticas das áreas de Ciências Humanas, como História e Geografia. Outro relato é descrito em que a Geografia teve como objetivo a localização e orientação espacial, com atividade que abordou o gênero textual bilhete. É exposta a ideia de necessidade de garantia da articulação dos eixos de Língua Portuguesa com os demais componentes curriculares. No seguinte projeto, nessa mesma unidade, a Geografia aparece sendo trabalhada interdisciplinarmente com o tema: <i>Animais</i> . Outra Sequência Didática é relatada em que o ensino da Geografia aborda a relação entre as pessoas e os espaços onde vivem.
4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização	✓ Esse caderno traz ideias acerca de diferentes recursos didáticos para ser utilizados no Ciclo de alfabetização. O livro didático é mencionado como recurso didático que atualmente estão presentes na maioria das escolas e que há livros para os diferentes componentes curriculares. Especificidades são descritas como, por exemplo, ao observar a capa, a quantidade de páginas, o sumário, os objetos de ensino, é possível saber se é um livro de Geografia para crianças ou não. Em relação ao ensino da Geografia, um dos textos destaca diversos avanços na área, que acabaram por exigir renovações nos livros	

			<p>didáticos. As Obras Complementares do PNLD também são mencionadas. Há o relato do trabalho de uma professora do 2º Ano em que ela utilizou algumas obras literárias que ajudaram a desencadear o ensinar e aprender da Geografia, através de saídas e observações sobre problemas do bairro, posteriormente os alunos tiveram a oportunidade de conversar com o prefeito a respeito de suas proposições para o bairro. O trabalho interdisciplinar é considerando como possível a partir de obras complementares, e algumas sugestões de livros são dadas. Posteriormente os livros de literatura são apontados para importantes na escola pública, e o caderno expõe que o PNAIC enviou para as escolas uma variedade de acervos literários para as salas de aula do 1º, 2º e 3º Anos para ampliar as possibilidades de trabalho com as disciplinas de Geografia, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Outros recursos sugeridos pelo PNAIC são os jogos. O texto faz menção aos seus usos e funções. O jogo <i>Campo Grande no tabuleiro</i> é uma criação de duas professoras para que as crianças pudessem explorar a cidade de Campo Grande (MS), porém, no relato da professora, está explicitamente afirmado que a intenção desse jogo em especial, era explorar a leitura através do lance de dados e sorteio de ficha-pergunta. A unidade refere que nos livros didáticos do Ciclo de Alfabetização, geralmente os jogos estão presentes, inclusive nos livros de Geografia. O trabalho com mídias e tecnologias digitais também é abordado como instrumento de alfabetização. O desenvolvimento de uma educação crítica com as crianças desde os primeiros anos de escolarização sobre as mídias é apontado como possibilidade através da Geografia. Há o relato de uma Sequência Didática em que a seção chamada <i>Desafio</i>, o ensino da Geografia aparece quando os alunos teriam de cumprir um desafio de Geografia ao localizar no mapa do Amapá, onde os mitos contados durante a sequência Didática se passavam. Outro relato de trabalho, desenvolvido em turmas do Ciclo de Alfabetização, é descrito em que <i>a Copa e a mudança das paisagens</i> são o tema, dessa forma, alguns objetivos da Geografia são explorados, em especial os que se referem à paisagem, ao espaço geográfico, a grupos sociais, à transformação da natureza, a relações de trabalho e a hábitos cotidianos ligados ao lazer. As práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e a escola inclusiva são abordadas. Nesse texto, os povos indígenas são citados e diz que os professores devem discutir tanto a Geografia como as demais disciplinas na língua indígena. Por fim, há sugestões de leitura sobre os livros didáticos das diferentes disciplinas.</p>
5.	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização	-	-
6.	A Arte no Ciclo de Alfabetização	✓	No caderno é citada a possibilidade de diálogo entre a disciplina de Arte com a Geografia.
7.	Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento	✓	Uma prática pedagógica de germinação de sementes está descrita nessa unidade. Ela envolve saberes da área da Matemática e das Ciências Naturais, mas há a sugestão para que ampliar a discussão com a Geografia sobre o plantio dos mais variados tipos de alimentos nas regiões no país.

	8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização	✓	<p>A articulação entre as Ciências Naturais é mencionada como possível com as diferentes áreas do conhecimento através da oralidade, como é pontuada no Caderno de Apresentação de Língua Portuguesa. Luz e sombra são discutidas num texto em que o movimento aparente do sol é mencionado. Logo, os autores lembram que a criança vai estudar ao longo da sua vida escolar esses temas em diferentes disciplinas no decorrer da sua vida escolar, como, por exemplo: na Geografia. Há o relato de uma professora que articulou conteúdos de diferentes disciplinas, e a Geografia é citada, mas não está clara a forma como a atividade foi desenvolvida. Atividade de pesquisa é mencionada como forma de trabalhar com as crianças, assim mobilizando conhecimentos de diferentes áreas, bem como a da Geografia.</p>
	9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização	✓	<p>Inicialmente é apresentada a Geografia e a História como disciplinas representantes das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. A perspectiva desejável do ensino da Geografia é “a compreensão do espaço geográfico socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas” (BRASIL, 2015, p. 6). Os objetivos do material são:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos. II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos. III. Identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços. IV. Conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços. V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros. VI. Elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. <p>Cabe ressaltar que esse é o primeiro caderno, durante todos os anos do PNAIC, que abordou especialmente a área das Ciências Humanas, promovendo maior reflexão sobre a Geografia. É mencionado que os textos do caderno têm o objetivo de subsidiar uma discussão interdisciplinar, “sinalizando para possibilidades de interações/articulações existentes na área das Ciências Humanas, com vistas a contribuir com o processo de letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015, p.6). Uma perspectiva histórica da Geografia é abordada, mencionando as continuidades e descontinuidades dessa disciplina na escola e comenta sobre os Estudos Sociais. A História de instabilidade e desprestígio é evidenciada. Algumas legislações são citadas como maneira de reforçar a presença da Geografia nos Anos Iniciais, levando em consideração o direito que as crianças têm de aprender sobre o mundo social, político e cultural. O conceito de espaço é frequentemente citado, também, é relacionado com o conceito de</p>

			<p>tempo. É evidenciada a importância da aprendizagem das crianças sobre espaço em que o espaço vivido é valorizado, e alguns exemplos são mencionados. As fases do espaço vivido, percebido e projetivo são explicadas. O caderno é rico em reflexões e sugestões de diferentes linguagens que podem ser abordadas nas aulas do Ciclo de Alfabetização. Há uma crítica em relação à educação por círculos concêntricos, como se a aprendizagem da criança acontecesse linearmente. O ensino que permite a formulação de hipóteses, ideias e argumentações é mencionado. A multiculturalidade é refletida no caderno, bem como as aprendizagens sobre as relações de gêneros e étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) mencionam a alfabetização geográfica, a qual é citada na unidade. Diferentes linguagens e recursos didáticos são mencionados nos textos do caderno, bem como há reflexões sobre a importância do desenvolvimento do trabalho. No final do caderno, há relatos detalhados do trabalho de professores.</p>
	10. Integrando Saberes	✓	<p>Como a Geografia é vinculada à área das Ciências Humanas, algumas reflexões são realizadas e orientam ações contextualizadas com as crianças. É mencionado que as Ciências Humanas podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos. Em um relato de uma prática, a professora conta que, em determinado momento, para falar sobre os <i>habitats</i> dos animais, utilizou o livro didático de Geografia para explicar sobre os locais e as suas diferentes características em relação à vegetação.</p>

APÊNDICE B - CRONOGRAMA GERAL DAS ATIVIDADES DO MESTRADO

CRONOGRAMA GERAL DAS ATIVIDADES DO MESTRADO	2017										2018										2019							
	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	
Aulas presenciais do curso de Mestrado na UFRGS.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								X	X	X	X	X						
Revisão e reescrita do projeto de Dissertação do Mestrado até a avaliação da banca.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X															
Entrega do Projeto de Dissertação de Mestrado e indicação para a banca de avaliação.														X														
Ensaio com alunos da turma do Ciclo de Alfabetização – Projeto Piloto.				X																								
Encontros com as Professoras Alfabetizadoras.												X	X	X	X													
Realização dos <i>Encontros-ensaios</i> e <i>Encontros-desejos</i> .													X	X	X													
Revisão e reescrita da Dissertação após a avaliação da banca.															X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Defesa da Dissertação do Mestrado																												X

APÊNDICE C - CRONOGRAMA DOS ENCONTROS-ENSAIOS

Cronograma dos encontros colaborativos de aprendizagem em Geografia

Formação/experimentação com professoras alfabetizadoras e alunos do ciclo de alfabetização

FORMAÇÃO/EXPERIMENTAÇÃO - ENCONTROS-ENSAIOS COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS										
Fevereiro			Março			Abril				Maio
Datas dos encontros com as professoras alfabetizadoras	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10
		21/02	28/02	06/03	13/03	27/04	03/04	10/04	17/04	24/05

Semana 1 (21/02):

Bate-papo inicial

- ✓ Explicação sobre a pesquisa;
- ✓ Entrega do Portfólio para cada docente; discussão coletiva sobre o seu significado no contexto da pesquisa, baseado no texto *Percursos da formação inicial em portfólio e blog/ Anilda Machado de Souza e Ligia Beatriz Goulart*;
- ✓ Primeiras escritas das professoras no Portfólio; Indagações: *Quem é você? Que professora habita em você?*

Fazendo Estranhamentos iniciais: O menino que perdeu a sua Geografia – Jader Lopes; Discussão sobre as impressões do vídeo. Indagações às professoras: *Onde está a sua Geografia? Onde está a Geografia dos seus alunos?*

- ✓ Sugestão de textos para leitura: *Projetos de aprendizagem: percursos da iniciação científica no Projeto Amoral/ Rosália Procasko Lacerda e Italo Modesto Dutra e O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia?/ Lígia Beatriz Goulart* como sugestão de leituras iniciais.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 2 (28/02):**Bate-papo inicial**

- ✓ Atividade com diferentes objetos: cada professora escolhe um objeto exposto para imaginar como poderia desenvolver sua aula a partir deles, compartilhando oralmente suas ideias com o grupo. Cada participante, também ajuda a pensar em propostas a serem desenvolvidas nas aulas, expandindo, assim, ideias sobre modos diferentes de realizar o fazer pedagógico.

Fazendo com

- ✓ Discussão sobre os textos lidos.
- ✓ Destaque sobre as etapas do projeto de pesquisa, como: mobilização, criação de perguntas, levantamento de hipóteses, investigação/pesquisa, registros final da pesquisa.
- ✓ Conhecendo a turma: relato da professora regente sobre o perfil da turma que o trabalho será desenvolvido/ do ambiente.
- ✓ Discussão sobre como o processo de mobilização poderia ser com esses alunos/ Professoras sugeriram um Trabalho de Campo com as crianças.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Envio de materiais por e-mail.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 3 (06/03):**Bate-papo inicial**

- ✓ Discussão do texto *Compreendendo as territorialidades: as práticas de trabalho de campo*/ Lígia Beatriz Goulart e Márcio Fenili Antunes.

Fazendo com

- ✓ Discussão e registros dos objetivos do trabalho.
- ✓ Conversa sobre a proposta com os alunos, com a intenção de ampliar o desenvolvimento de atividades diferentes, para além das específicas de alfabetização que habitualmente acontece.
- ✓ Discussão sobre possibilidades de trabalho com as crianças que evidenciam o protagonismo dos alunos/ Surge a ideia do uso das tecnologias.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.

→ Surge a necessidade de alerta para a necessidade de ações paralelas da professora regente, durante a semana com a turma participante das atividades.

Semana 4 (13/03):

Bate-papo inicial

- ✓ Conversa sobre a necessidade de adiamento da Saída à Campo com os alunos devido à chuva.
- ✓ Discussão sobre a Geografia cidadã.

Fazendo com

- ✓ Continuação da organização e registro dos objetivos do trabalho como um todo.
- ✓ Organização e registro dos objetivos da Saída a Campo.
- ✓ Organização do bilhete com solicitação de autorização a ser enviado aos pais para o Saída à Campo.
- ✓ Preparação para o Trabalho de Campo de forma coletiva/ Combinação das ações de cada etapa com as crianças.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

→ Alerta para necessidade de ações paralelas da professora regente, durante a semana com a turma participante das atividades.

Semana 5 (27/03):

Bate-papo inicial

- ✓ Relato sobre o Saída a Campo realizada na etapa de mobilização dos alunos.

Fazendo com

- ✓ Reflexão sobre os acontecimentos na Saída a Campo.
- ✓ Retomada sobre a Geografia cidadã, pois uma professora não pôde se fazer presente na semana anterior.
- ✓ Releitura do texto *Projetos de aprendizagem: percursos da iniciação científica no Projeto Amora*/ Rosália Procasko Lacerda e Italo Modesto Dutra.
- ✓ Elaboração de estratégias para o projeto de pesquisa desenvolvido com a turma participante.
- ✓ Reflexão sobre a etapa de elaboração de perguntas e levantamento de hipótese com os alunos; recorte da pergunta/ Atividade: Oficina de dúvidas.

- ✓ Combinação sobre as atividades da semana: Levantamento sobre as metodologias que o grupo de professoras observou para adotar e como poderia ser realizada a discussão coletiva com os alunos, não esquecendo o protagonismo deles.

Trocando mais ideias...

- ✓ Possibilidade de iniciar os estudos sobre Multiletramentos no próximo encontro.
- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 6 (03/04):

Bate-papo inicial

- ✓ Relato da professora regente, sobre como ela desenvolveu o trabalho durante a semana através das reflexões e estratégias sugeridas com o grupo.

Fazendo com

- ✓ Ensaio de construção de estratégias para formulação da pergunta coletiva de investigação com os alunos.
- ✓ Início do estudo sobre Multiletramentos³⁶.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 7 (10/04):

Bate-papo inicial

- ✓ Relato da professora regente sobre como desenvolveu o trabalho a partir das perguntas das crianças, durante a semana, a partir das reflexões realizadas e estratégias sugeridas com o grupo.

Fazendo com

- ✓ Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças a partir do relato da professora, especialmente sobre metodologias de pesquisa, formas de registro e também sobre a relevância do protagonismo dos alunos na produção de novas aprendizagens.
- ✓ Continuação do estudo sobre Multiletramentos.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 06 mar. 2018.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 8 (17/04):**Bate-papo inicial**

- ✓ Relato da professora regente de como desenvolveu o trabalho durante a semana, a partir das reflexões realizadas e estratégias sugeridas com o grupo, especialmente sobre as atividades de investigação já realizadas com as crianças.

Fazendo com

- ✓ Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças, a partir do relato da professora, especialmente sobre as metodologias adotadas pela professora regente e pelas crianças, formas de registro e também sobre a relevância do protagonismo dos alunos na produção de novas aprendizagens.

Trocando mais ideias...

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 9 (24/04)**Bate-papo inicial**

- ✓ Relato da professora regente de como desenvolveu o trabalho durante a semana através das reflexões realizadas e estratégias sugeridas com o grupo, especialmente sobre a etapa de investigação das crianças e também sobre formas de registro da investigação.

Fazendo com

- ✓ Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças, a partir do relato da professora, especialmente sobre as formas de registro e também sobre a relevância do protagonismo dos alunos na produção de novas aprendizagens.

- ✓ **Trocando mais ideias...**

- ✓ Combinação coletiva sobre o próximo encontro.
- ✓ Conversas no grupo de *WhatsApp*.

Semana 10 (02/05)**Bate-papo inicial**

- ✓ Relato da professora regente de como desenvolveu o trabalho durante todas as semanas, a partir das reflexões e estratégias sugeridas com o grupo.

Fazendo com

- ✓ Discussão de estratégias que podem ser utilizadas em sala com as crianças, a partir do encerramento do projeto de pesquisa com as crianças.

Trocando mais ideias...

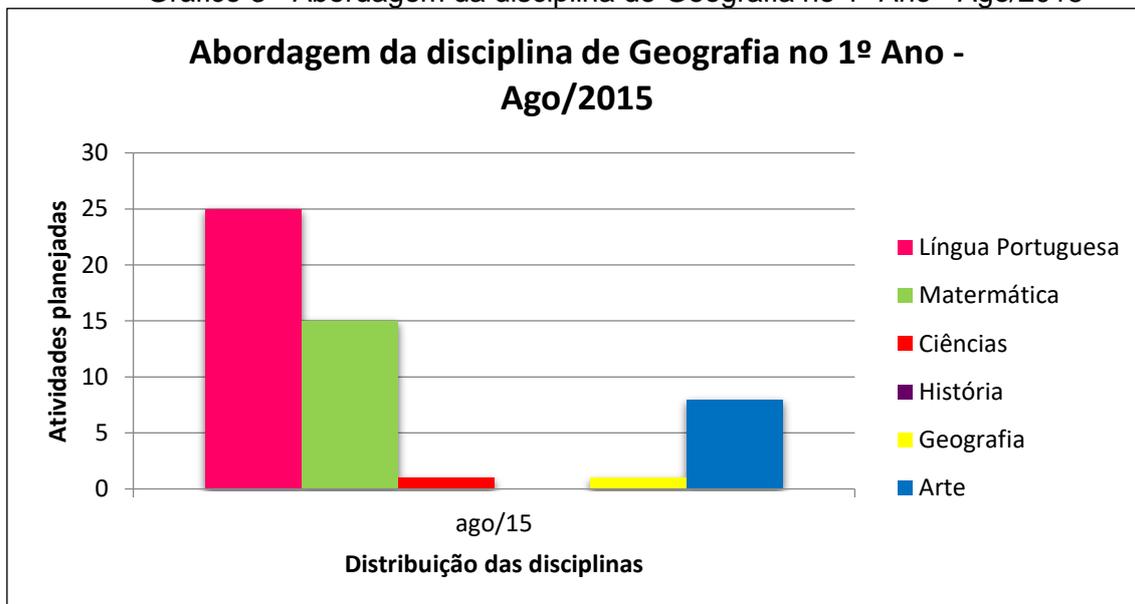
- ✓ Avaliação dos encontros-ensaios e encontros-desejos.

***Atenção: organizar um encontro específico para conversar com as professoras alfabetizadoras após a análise da prática realizada.**

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS-DESEJOS COM OS ALUNOS	
Março	Abril
<ol style="list-style-type: none"> 1) Conversa da professora regente com os alunos sobre as atividades que serão desenvolvidas com a turma 2) Preparação dos alunos para a Saída a Campo. Conversa sobre o local: Costa da Lagoa. 3) Confeção de binóculos com rolinho de papelão, cordão e tinta para usar na Saída a Campo. (Surge a necessidade de professora regente realizar ações paralelas aos dias do projeto). 4) Realização da Saída a Campo com os alunos. 5) Relato dos alunos sobre a Saída a Campo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Registro das curiosidades/perguntas dos alunos. 2) Recorte do tema a ser investigado; negociação com os alunos sobre o tema a ser investigado. 3) Levantamento de hipóteses dos alunos sobre suas perguntas e registros das mesmas. 4) Escolha das metodologias de pesquisa com os alunos. 5) Ações de investigação. 6) Produção de novas aprendizagens a partir das investigações realizadas. 7) Mostra do projeto de pesquisa.

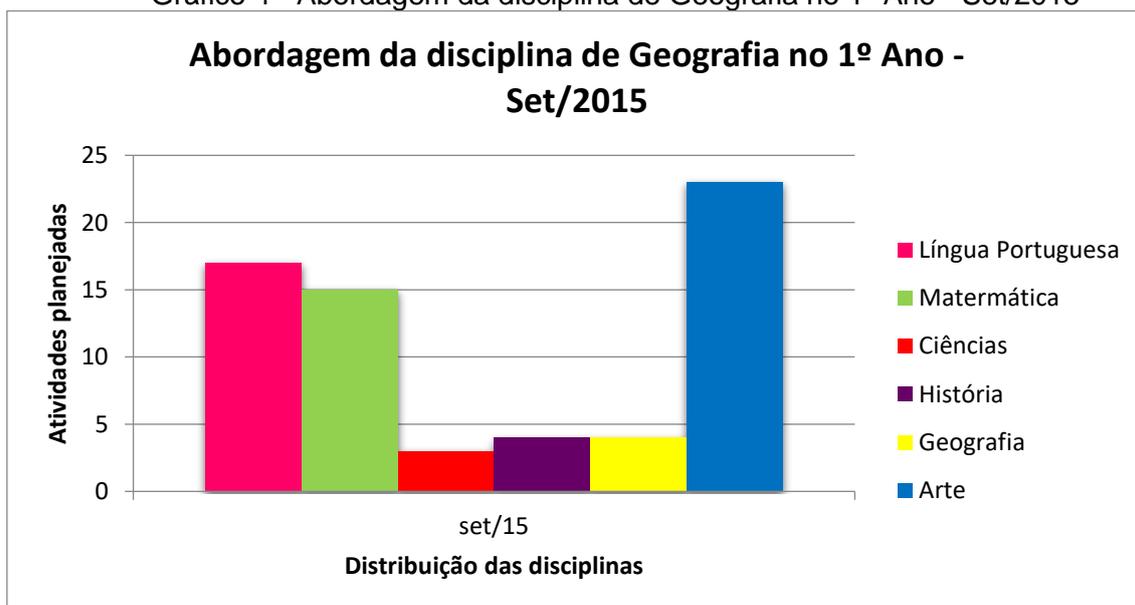
APÊNDICE D – EVOLUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA ABORDAGEM DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO 1º ANO

Gráfico 3 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano - Ago/2015



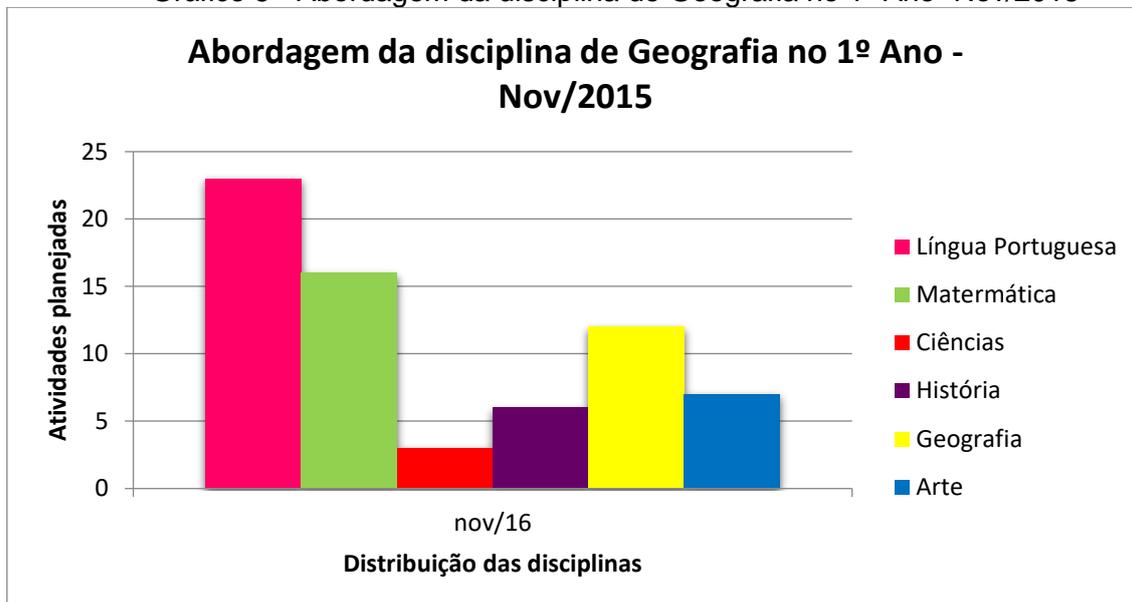
Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Gráfico 4 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano - Set/2015



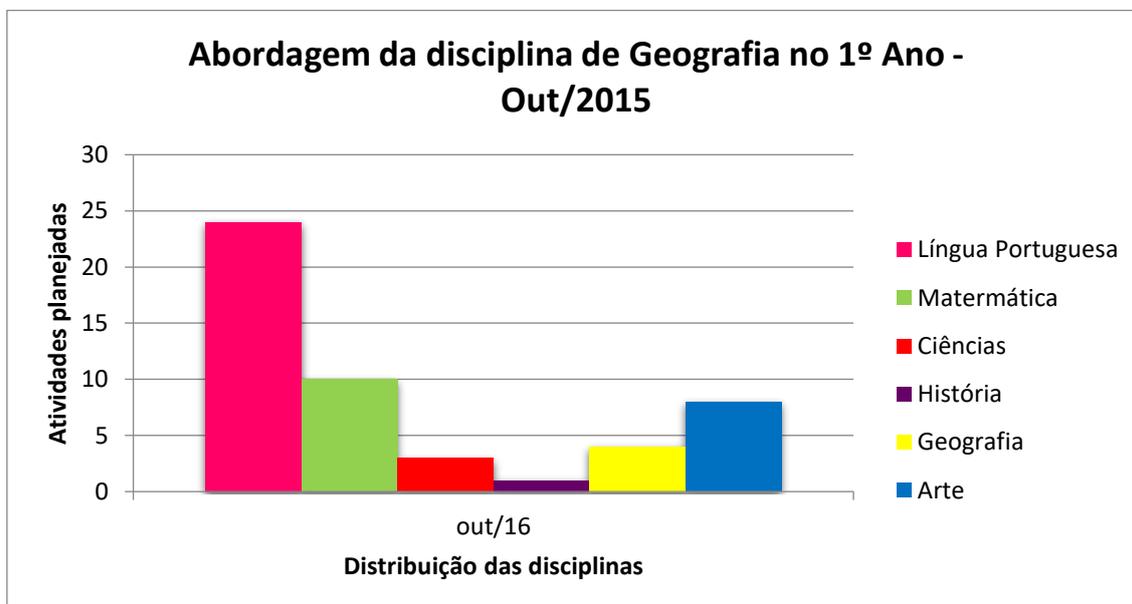
Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Gráfico 5 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano -Nov/2015



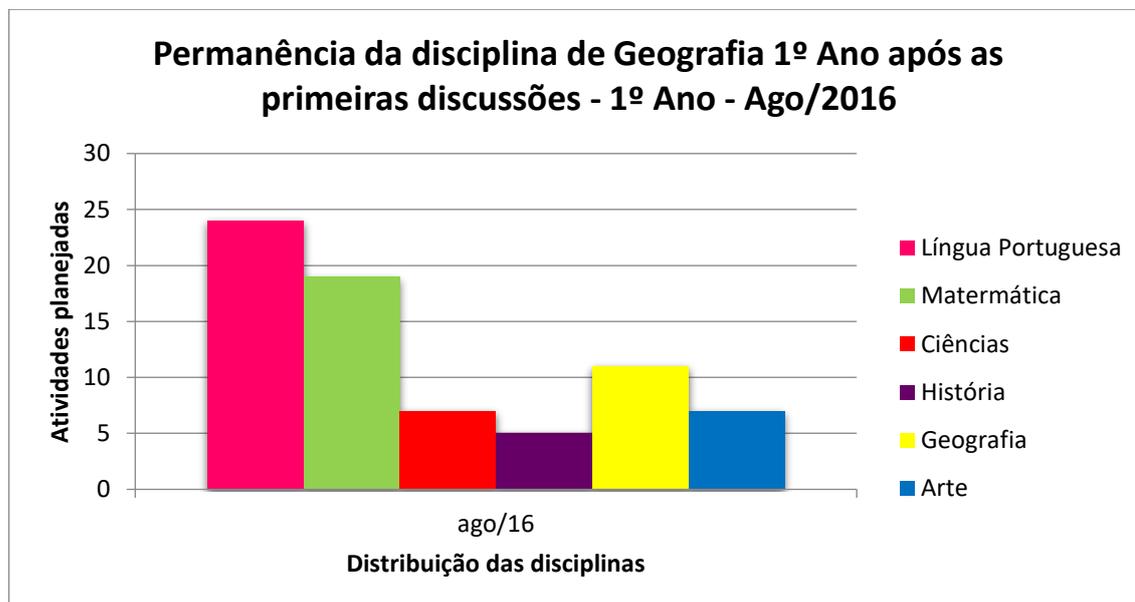
Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Gráfico 6 - Abordagem da disciplina de Geografia no 1º Ano - Out/2015



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Gráfico 7 - Permanência da disciplina de Geografia 1º ano após as primeiras discussões - 1º Ano - Ago/2016



Fonte: Acervo particular da autora (2015).