



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CENTRO  
DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**IZABEL CRISTINA DA SILVA**

**VOLTA AO MUNDO COM LIVROS PARADIDÁTICOS: AVALIAÇÃO  
CONSTRUTIVA DA APRENDIZAGEM A PARTIR DAS INSTALAÇÕES  
GEOGRÁFICAS**

**JOÃO PESSOA-PB**

**2022**

**IZABEL CRISTINA DA SILVA**

**VOLTA AO MUNDO COM LIVROS PARADIDÁTICOS: AVALIAÇÃO  
CONSTRUTIVA DA APRENDIZAGEM A PARTIR DAS  
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

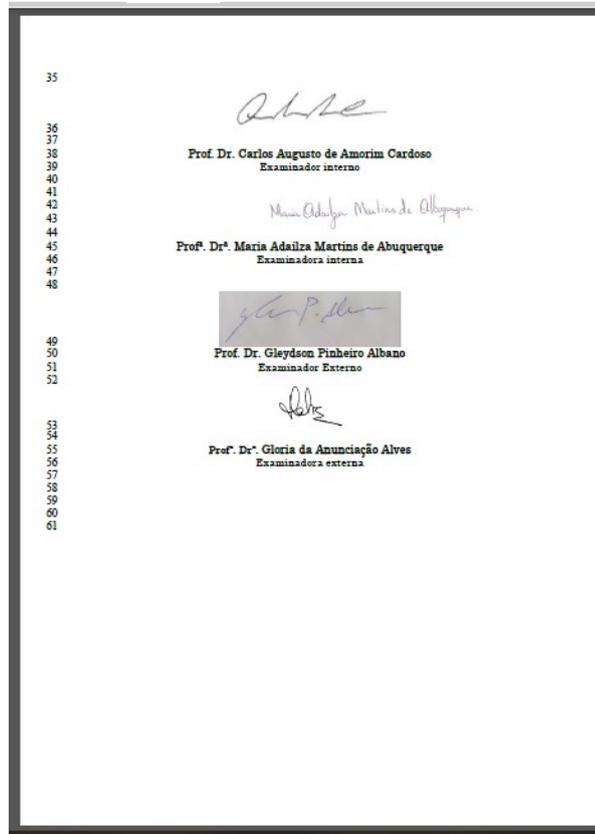
**JOÃO PESSOA-PB  
2022**

**IZABEL CRISTINA DA SILVA**

**VOLTA AO MUNDO COM LIVROS PARADIDÁTICOS: AVALIAÇÃO  
CONSTRUTIVA DA APRENDIZAGEM A PARTIR DAS  
INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito final para obtenção do grau de Doutora em Geografia.

Banca Examinadora:



**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586v Silva, Izabel Cristina da.

Volta ao mundo com livros paradidáticos : avaliação construtiva da aprendizagem a partir das instalações geográficas / Izabel Cristina da Silva. - João Pessoa, 2022.

245 f. : il.

Orientação: Emerson Ribeiro.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia - Ensino. 2. Geografia - Livro paradidático. 3. Instalação geográfica. I. Ribeiro, Emerson. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

Dedico este trabalho ao grande amor da minha vida, minha MÃE (*in memoriam*). Obrigada por sempre acreditar nos meus sonhos e sonhar comigo.

## AGRADECIMENTOS

“Ainda me lembro de uma certa promessa feita em uma certa cozinha. Lembra? Falta pouco”.

Com esta frase encerrei os agradecimentos da minha dissertação de mestrado em 2017 e é com ela que inicio os agradecimentos desta tese, rememorando um fato marcante na minha vida.

Em uma certa cozinha, vi nos olhos da minha mãe a alegria de compartilhar que uma amiga tinha uma filha Doutora. Foi neste dia que fiz a promessa, “ A Senhora também vai ter uma filha Doutora”. Lembro-me do seu sorriso, da sua confiança que eu cumpriria o que estava prometendo. Era o ano de 2002, eu era uma simples menina da zona rural que iniciara o curso de Licenciatura em Geografia.

O tempo passou, e, antes mesmo de concluir a faculdade, você partiu de maneira trágica. Meus planos mudaram, mas o nosso sonho permaneceu vivo. E eis que consigo realizá-lo depois de uma longa jornada, na qual aprendi muitas coisas.

Aprendi que para receber o título de Doutora é necessário passar por uma trajetória árdua de seleção, recusas, leituras infinitas, aulas exaustivas, artigos, críticas, congressos, pesquisa de campo, qualificação e finalmente defesa da tese.

Todavia compreendi que esses passos são formalidades necessárias e fundamentais, mas o que nos qualifica como Doutora está além da titulação, tem a ver com o Ser Humano que nos tornamos depois de passar por tantos desafios, está relacionado com a maneira a qual vamos compartilhar o conhecimento, de como tratamos os seres vivos e não vivos. Ser Doutora tem a ver com o ser humano que nos tornamos depois de tantas lágrimas e risos.

Como futura Doutora aprendi que agradecer é reconhecer que precisamos uns dos outros. Por isso agradeço novamente a você Mãe, por me ensinar a ter Fé, por cultivar no meu coração a certeza de que existe uma força superior, Deus, agradeço a Ele por ter me concedido uma Mãe tão generosa.

Agradeço a Minha Família Buscapé, por alimentar minha vida com tanto amor e risos;

Agradeço ao meu companheiro de vida, obrigada pelo incentivo e paciência nos dias de turbulências;

Agradeço aos meus professores de todos os níveis de ensino, sou a somatória de tudo que aprendi com vocês.

Agradeço aos moradores da Comunidade Barra da Espingarda, alguns *in memoriam*, por todo o esforço que fizeram, juntamente com meus pais, para que eu e dezenas de alunos realizássemos a travessia do rio que margeia a comunidade, em períodos de cheias;

Agradeço a Angeltrina por me abrigar em sua casa nos períodos de chuvas, quando não tinha condição de atravessar a enchente do rio;

Sou imensamente grata a minhas duas filhas de quatro patas, vocês enchem meus dias de lambidas e alegria;

Agradeço aos amigos queridos, Adriana, Lígia, Lu, Fran; Diana; Rúbia e Sandreana pelo carinho e cuidado;

Agradeço aos meus alunos, em especial aos que participaram desta pesquisa, é por vocês que luto por uma educação pública de qualidade;

Aos meus colegas de trabalho da Escola Arthépio Bezerra da Cunha, em especial a Lúcia, Nadeide, Islânia, Gean e Dionalva;

Agradeço aos professores e a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba;

Agradeço aos membros desta banca, Prof. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso, Prof. Dra. Glória da Anunciação e Prof. Dr. Gleydson Pinheiro Albano, pelas contribuições realizadas;

Por fim, e não menos importante, agradeço ao meu orientador Emerson Ribeiro, sou grata pelo acolhimento, pela sua orientação e paciência. Obrigada.

Se avexe não  
Amanhã pode acontecer tudo, inclusive  
nada  
Se avexe não  
A lagarta rasteja até o dia em que cria  
asas.

(Accioly Neto)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os livros paradidáticos do gênero narrativo, atrelados à avaliação construtiva da aprendizagem, que se desenvolve a partir da metodologia da instalação geográfica, podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano A, da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha, localizada no município de Serra Negra do Norte/RN, no ano de 2021. O trabalho de campo foi desenvolvido no contexto da pandemia ocasionada pelo Covid-19. Iniciamos com aulas online, depois de maneira presencial. Primeiramente traçamos um perfil dos alunos, os quais apresentavam déficit na leitura e escrita, assim, optamos por trabalhar com livros paradidáticos do gênero narrativo, devido ao seu caráter lúdico possibilitar a seleção de uma linguagem e escrita adequada ao perfil dos alunos. Com base nesses livros desenvolvemos estratégias metodológicas, que partiram do princípio da dialogicidade e do questionamento. Os temas e conteúdos da Geografia definimos segundo a realidade dos educandos. Ao final de cada bimestre, optamos por realizar uma avaliação construtiva da aprendizagem com a metodologia da instalação geográfica, momento em que os alunos materializaram, a partir de signos e símbolos, o que aprenderam. Essa avaliação, em conjunto com os livros paradidáticos e as metodologias desenvolvidas, potencializaram a leitura e escrita, permitiram que os alunos compreendessem que a Geografia faz parte da vida deles, além de aprenderem a questionar, algo tão necessário para a formação do sujeito crítico.

**Palavras- chave:** Geografia. Instalação geográfica. Livro paradidático.

## ABSTRACT

This research aims to comprehend how narrative genre paradidactic books, paired with a constructive evaluation of the learning process, based on the methodology of geographical installation, can contribute to the teaching and learning process of students in the 6<sup>th</sup> grade of the Municipal School Arthépio Bezerra da Cunha, based in the town of Serra Negra do Norte/RN, in 2021. The fieldwork was developed amidst the pandemic caused by COVID-19. We started with remote classes and, later on, in-class courses. Firstly, we profiled the students, which in this case showed reading and writing deficits. Therefore, we chose to consider paradidactic books of the narrative genre, due to their ludic nature. They allowed the selection of appropriate language and writing adequate to the students' profile. Based on these books, we developed methodological strategies, assuming the principle of dialogicity and questioning. The themes and contents of Geography are defined according to the reality of the students. At the end of each two-month period, we chose to carry out a constructive assessment of the learning process using geographic installation methodology, at which time students materialize, using sign and symbols what they learned during the defined period. This assessment, along with the textbooks and methodologies used here, improved reading and writing and provided students to understand that Geography is part of their lives, in addition to learning to question something is so necessary for the formation of the critical subject.

**Keywords:** Geography. Geographical installation. Paradidactic book.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da localização do município de Serra Negra do Norte/RN.....	22
Figura 2 - Mapa da localização da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha.....	23
Figura 3 - Eixos considerados na elaboração das metodologias.....	45
Figura 4 - Gráfico do tipo de livro preferido pelos alunos.....	51
Figura 5 - Imagens de livros paradidáticos sugeridas pelo <i>Google</i> .....	57
Figura 6 - Obra selecionada, publicação da Editora Globinho.....	61
Figura 7 - Ilustração mostrando os personagens na lua.....	65
Figura 8 - Orientação pelo sol segundo Dona Benta.....	66
Figura 9 - Orientação pelo sol utilizada nos livros didáticos atuais.....	66
Figura 10 - Capa do livro O menino que colecionava lugares.....	69
Figura 11 - Ilustração utilizada no livro O menino que colecionava lugares.....	70
Figura 12 - Capa do livro “O colecionador de Botões”.....	71
Figura 13 - Ilustração do capítulo “Maquetes e botões com linhas e cores”.....	73
Figura 14 - Capa do livro “Estrelas e planetas”.....	74
Figura 15 - Ilustração do livro “Estrela e Planetas”.....	75
Figura 16 - Sol representado no livro “Estrelas e planetas”.....	76
Figura 17 - Capa do livro vulcões.....	77
Figura 18 - Personagens do livro “Vulcões”.....	78
Figura 19 - Capa do livro “Lição de Geografia”.....	79
Figura 20 - Ilustração de uma ilha.....	80
Figura 21 - capa do livro “Como ir ao mundo da lua”.....	81
Figura 22 - Ilustração do livro “Como ir ao mundo da lua”.....	81
Figura 23 - Capa do livro “ A água e a vida”.....	82
Figura 24 - Ilustração sobre a poluição do mar.....	83
Figura 25 - Capa do livro como as paisagens mudam.....	84
Figura 26 - Ilustração do livro “Como as paisagens mudam?.....	85
Figura 27 - Capa do livro “Mania de Mapas”.....	86
Figura 28 - Ilustração do livro “Mania de Mapa”.....	87
Figura 29 - Capa do livro “O planeta está com febre”.....	87
Figura 30 - Ilustração do livro “O planeta está com febre”.....	88
Figura 31 - Capa do livro” Azul e lindo planeta Terra, nossa Casa.....	89
Figura 32 - Ilustração do livro “Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa”.....	90
Figura 33 - capa do livro “Viagem ao centro da Terra”.....	91
Figura 34 - Axel e o professor Lidenbrock.....	92
Figura 35 - Capa do livro o Castigo veio a cavalo.....	92
Figura 36 - Ressuscitando a escola, em tempo não linear.....	100
Figura 37- Instalação Geográfica Contorno e mapas.....	101
Figura 38 - Primeira aula virtual de Geografia.....	107
Figura 39 - Alguns personagens apresentados aos alunos.....	108

Figura 40 - Capa do livro Geografia de Dona Benta.....	111
Figura 41 - Questões para os alunos copiarem.....	113
Figura 42 - Desafio lançado no grupo do WhatsApp.....	115
Figura 43 - Slide com a imagem da capa do livro gerador.....	117
Figura 44- Estados de origem dos personagens.....	120
Figura 45 - Ilustração do capítulo A Terra vista da lua.....	123
Figura 46 - desenhos do sol realizados pelo aluno B.....	125
Figura 47 - Slide com a ilustração de Pedrinho orientando-se pelo sol.....	125
Figura 48 - Embarcações da batalha naval.....	129
Figura 49 - Tabela final da batalha naval.....	132
Figura 50 - Tabela da batalha naval organizada pelos alunos.....	133
Figura 51 - Laranja representando os hemisférios.....	135
Figura 52 - Imagem dos vídeos gravados pelos alunos.....	136
Figura 53 - Slide com ditados populares utilizados na casa dos alunos.....	138
Figura 54 - Imagem da divisão política do Brasil.....	139
Figura 55 - Imagem da divisão política do RN.....	140
Figura 56- Imagem da divisão política do Rio Grande do Sul.....	141
Figura 57 - Croqui e Signos criados por Jojô.....	143
Figura 58 - Croqui da caça ao tesouro.....	147
Figura 59 - Característica do lugar.....	149
Figura 60 - Texto produzido pelo aluno C.....	156
Figura 61- Instalação linhas e pontos.....	161
Figura 62 - Instalação Contornos e Mapas.....	164
Figura 63 - Instalação Geografia no Cotidiano.....	166
Figura 64 - Instalação Lugar de Vivência.....	168
Figura 65 - Respostas do aluno D.....	170
Figura 66 - Texto escrito pelo aluno F.....	171
Figura 67 - Fragmento do texto produzido pelo aluno H.....	172
Figura 68 - Coreto da praça principal de Serra Negra do Norte/RN.....	175
Figura 69 - Primeira filarmônica de Serra Negra do Norte/RN.....	175
Figura 70 - Filarmônica atual, 2021, de Serra Negra do Norte/RN.....	176
Figura 71 - Imagem para ilustrar a dinâmica: o que vejo da minha janela?.....	179
Figura 72 - Croqui da cidade estruturada pelo aluno D.....	182
Figura 73 - Desenhos dos espaços geográficos.....	183
Figura 74 - Confecção de quadros com folhas, sementes e galhos de plantas da caatinga.....	185
Figura 75 - Quadro construído pelo aluno D.....	185
Figura 76 - Causas da febre do planeta Terra.....	187
Figura 77 - Espacialização dos produtos consumidos pelos alunos.....	188
Figura 78 - Comida típica brasileira.....	189
Figura 79 - Questões sobre a seca.....	190
Figura 80 - Construção da bacia hidrográfica.....	192
Figura 81 - Texto inicial produzido pelo aluno F.....	194
Figura 82 - Instalação Geográfica , a Terra está com febre.....	195

Figura 83 - instalação Geográfica nasce na luz, morre na escuridão.....	197
Figura 84 – Instalação Geográfica o poder da transformação.....	198
Figura 85 - Instalação geográfica vende-se um planeta.....	199
Figura 86 - Tema gerador Galo Sebastião.....	202
Figura 87 - Fases da lua.....	203
Figura 88 - Construção do sistema solar.....	205
Figura 89 - Vulcões construídos pelos alunos.....	206
Figura 90 - Acidentes geográficos moldados pelos alunos.....	207
Figura 91 - Texto produzido pelo aluno H.....	209
Figura 92 - Instalação Geográfica, Viagem à Lua.....	210
Figura 93 - Instalação Geográfica, Vulcões.....	211
Figura 94 - Instalação geográfica, explorando o espaço.....	212
Figura 95 - Instalação geográfica, formas da terra.....	213
Figura 96 - Atividade final realizada pelos alunos.....	214

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Pensando na viagem.....</b>	<b>15</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Traçando o roteiro.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 Embarque dos tripulantes .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 Checando os equipamentos.....</b>	<b>48</b>
<b>3 LEITURAS DE BORDO .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Conhecendo as obras .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Plano de voo.....</b>	<b>92</b>
<b>4 DIÁRIO DE BORDO .....</b>	<b>101</b>
<b>4.1 Turbulências .....</b>	<b>195</b>
<b>5 UM POUSO SEGURO: Limites e Potencialidades.....</b>	<b>210</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO A - Primeira leitura para audição.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICES - .....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE A - Proposta para o texto.....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário aplicado para os alunos dos 6ºs anos.....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE C - Atividade sobre mapas.....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE D - Baú do tesouro.....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE E - Registro dos lugares.....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE F - Atividade sobre as embalagens com embalagens vazias....</b>	<b>237</b>
<b>APÊNDICE G - Terra, planeta água .....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE H - Rios .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE I - Recursos Naturais .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE J - Relevo .....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE K - Relevo – vulcão .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE L - Estrutura interna da terra.....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE M – Viagem ao centro da terra.....</b>	<b>247</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Pensando na viagem

Atenção passageiros com destino ignorado, quando chegarem ao aeroporto realizem o *check-in*, apresentem sua passagem e seus documentos na companhia aérea. Tudo é possível, em seguida, entreguem suas malas e sigam para o seu portão de embarque. Observem o horário de partida do seu voo, pensamento positivo para ele não atrasar. Ao embarcar você vai caminhar por um corredor que já proporciona um calafrio. Ao chegar à porta do avião, uma tripulação sorridente lhe espera. Ao entrar no pássaro de ferro, vocês devem procurar o número da sua cadeira, o número consta na sua passagem. Acomodem sua bagagem no compartimento superior e aguardem o embarque de todos os passageiros. Quando as portas do avião fecharem, vocês ouvirão a voz da aeromoça explicando o procedimento do voo e os equipamentos para casos de emergência. Afivelem o cinto, o avião vai decolar. Vocês vão sentir a sensação de que estão em uma gangorra, depois da subida é só calma, Às vezes, vocês podem pensar que estão dormindo em sua cama, a não ser pelas turbulências. Quando se aproximar do destino final, vocês vão ouvir o piloto(a) falar: permaneçam sentados e afivelem os cintos, iremos aterrissar. Ao tocar a pista parece que estamos freando um carro bruscamente. Quando o avião parar e a porta for aberta, acredite, vocês chegaram ao destino final. Izabel Cristina da Silva<sup>1</sup>

O título deste trabalho parte do princípio de que a leitura de livros paradidáticos possibilita conhecer outros espaços geográficos, tal qual uma viagem. Como pesquisadora e tripulante, relacionei as etapas da pesquisa com a preparação e a realização de uma viagem, até mesmo as possíveis turbulências ganharam espaço no sumário.

O interesse por livros paradidáticos advém da minha prática docente, quando fiquei incomodada com a forma que o livro didático fragmenta os conteúdos da Geografia, além disso, observava a dificuldade que os alunos apresentavam em relação à leitura e à escrita, dificultando o trabalho em sala de aula. Em 2015, período em que tive contato com esse material didático por meio da representante de uma editora que indicou alguns livros para eu avaliar, li os exemplares e tive a ideia de inseri-los nas aulas de Geografia. A experiência foi curta, mas marcante, deixando muitas inquietações.

Assim, ao ingressar no Mestrado Profissional em Geografia (Geoprof), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus Caicó, em 2016, retomei o

---

<sup>1</sup> Essa passagem descrevendo uma viagem de avião, se justifica a partir do momento que relacionamos as etapas da pesquisa a viagem de avião, todavia, compreendemos que nem todos os leitores desta tese tenham tido esta experiência em viajar de avião.

trabalho com esse recurso didático. Realizei uma pesquisa voltada para a produção de um livro paradidático com temática regional. Para a elaboração desse exemplar, realizamos uma pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo.

Algumas informações foram utilizadas na produção do livro paradidático. Todavia, não tivemos como aprofundar questionamentos que surgiram, pois o foco era a produção do material. Assim, ao concluir o mestrado, algumas inquietações continuaram a aguçar minha curiosidade. Isso me conduziu a ingressar no Doutorado em Geografia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no qual busquei responder às questões que nortearam a presente pesquisa: como a utilização de estratégias metodológicas no ensino da Geografia, a partir de livros paradidáticos do gênero narrativo, atrelado à avaliação construtiva da aprendizagem, instalação geográfica, contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha/RN no ano de 2021? Quais os livros paradidáticos do gênero narrativo dão suporte para trabalhar os conteúdos abordados na Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental? Quais as atividades metodológicas que podem ser desenvolvidas a partir de livros paradidáticos do gênero narrativo? Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem por meio da avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas, realizadas a partir do uso de livros paradidáticos?

A partir dessas questões, delimitamos o objetivo geral, a saber: compreender como os livros paradidáticos do gênero narrativo, atrelados à avaliação construtiva da aprendizagem, que se desenvolve a partir da metodologia da instalação geográfica, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano A, da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha, localizada no município de Serra Negra do Norte/RN, no ano de 2021.

Para auxiliar nesse percurso delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Avaliar os livros paradidáticos do gênero narrativo como instrumentos pedagógicos para o ensino de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental;
- 2) Propor e aplicar estratégias didáticas a partir do estudo dos conteúdos empreendidos com livros paradidáticos;
- 3) Verificar o processo de ensino e aprendizagem por meio da avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas, realizadas a partir do uso de livros paradidáticos.

A tese que defendemos é de que o uso de livros paradidáticos do gênero

narrativo, associado a uma metodologia de ensino dialética e criativa, considerando o conhecimento e a realidade dos alunos, vinculada à avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas, permite que os educandos avancem na escrita e leitura, possibilitando o processo de ensino e aprendizagem significativo da Geografia, aguçando a criatividade e criticidade dos discentes, conduzindo-os a questionar a si e ao outro, contribuindo para a formação do sujeito crítico.

Coadunamos com Soares (2001, p.109) quando ela aponta que,

A dialética sugere algumas preocupações básicas que devem ser levantadas pelo professor: a observação, o reconhecimento, a identificação, a sensibilização do real imediato requerem ser desenvolvidas para a realização de abstrações simples, bem como para que sejam criados os mecanismos para uma atitude indagadora e reflexiva na investigação da realidade.

Para a autora, a compreensão traduz a realidade, por isso o educador deve estar atento às representações que os alunos fazem em sala de aula, pois a partir delas é possível identificar a sua percepção do espaço geográfico. Ela ressalta que a prática docente deve ter a intenção de levar os educandos à construção de conceitos, visto que permitem o conhecimento, condição fundamental para que compreendam a realidade e a transformem. Consideramos que, no momento em que o discente interfere e contribui para as mudanças no espaço geográfico, ele pode ser denominado de sujeito crítico.

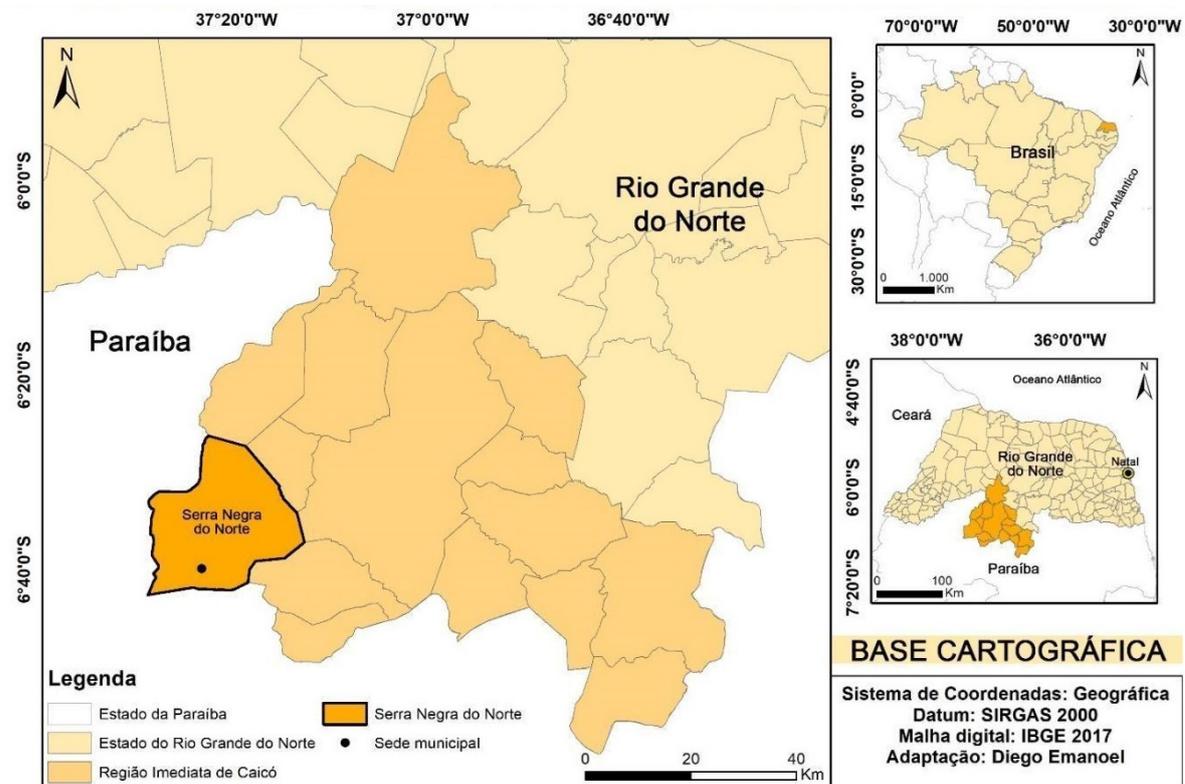
Concebemos a leitura e escrita como necessárias para a formação desse indivíduo. Nesse sentido, partilhamos do entendimento de Callai e Callai (2010, p.65),

[...] entende-se leitura/escritura não só como uma habilidade mecânica, mas como uma manifestação de cidadania. Neste sentido, a alfabetização do ler e do escrever é um meio para a constituição do cidadão que sabe o quê, e por que, lê e/ou escreve.

É notório que essas habilidades são fundamentais na formação de um aluno crítico, e são requisitos que possibilitam novas descobertas e reflexões. Assim como a sua ausência pode conduzir o educando a estagnar em um determinado nível escolar, fato que ocorre na Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha, instituição de ensino onde desenvolvemos a pesquisa de campo, localizada no município de

Serra Negra do Norte, no estado do Rio Grande do Norte, conforme mostra o mapa da Figura 1.

**Figura 1 – Mapa da localização do município de Serra Negra do Norte/RN**

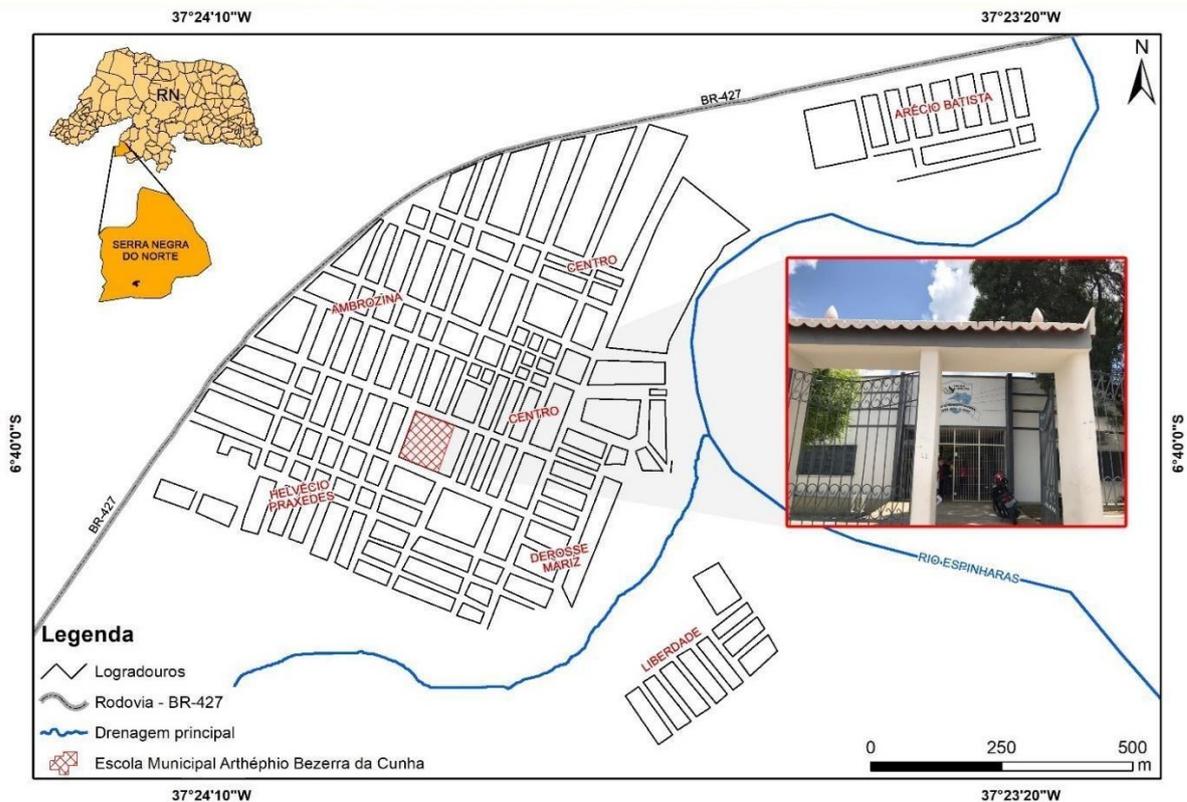


Fonte: IBGE (2017), adaptado por Diego Silva (cartógrafo), 2020.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Serra Negra do Norte, Figura 1, está localizado na Região Imediata de Caicó, fazendo divisa, ao norte, com Jardim de Piranhas/RN; ao sul, com o município de São José de Espinharas/PB; a leste, com Timbaúba dos Batistas/RN e São João do Sabugi/RN; e a oeste, com Paulista/PB e São Bento/PB. É um município limítrofe com o estado da Paraíba, por isso, recebe alunos paraibanos e potiguares. A população estimada no censo de 2010, pelo IBGE, é de 8.079 habitantes. A referida localidade conta com 10 escolas, e uma delas é a Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha, campo da presente pesquisa.

A citada instituição foi criada por força do Decreto nº 53, de 1973. Seu nome é em homenagem à memória de um ilustre professor serra-negrense, que ficou conhecido pela luta em prol da educação no município. A escola dispõe de uma estrutura que atende parcialmente as necessidades escolares. Vejamos o mapa da Figura 2.

**Figura 2- Mapa da localização da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha**



Fonte: Elaborado por Diego Silva (cartógrafo), 2020.

A instituição de ensino, Figura 2, é a única do município que oferta o ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, recebendo discentes de escolas das zonas rural e urbana. A escola dispõe de oito salas de aula, quatro banheiros, uma sala de informática, sala de vídeo, sala de jogos, biblioteca, quadra esportiva, pátio, sala de professores, cozinha e secretaria.

A instituição dispõe de 15 professores, que trabalham nos turnos matutino e vespertino. Não há aulas no período noturno. Conta ainda com duas supervisoras escolares, cinco profissionais em funções de apoio pedagógico, um diretor e um vice-diretor eleitos democraticamente pela comunidade escolar.

A escolha do 6º ano do Ensino Fundamental, para realização da pesquisa, se deve aos dados que coletamos na referida instituição, ratificados pela pesquisadora que é professora efetiva há 10 anos na referida escola. Constatamos que a maior demanda de alunos evadidos e reprovados ocorre nesse nível de ensino.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, encontramos uma nota sobre o aumento no índice de reprovação, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa.

Os estudantes apresentam dificuldade na leitura e na escrita. Apesar de previsto no Plano Nacional de Alfabetização, que todas as crianças estejam lendo, escrevendo e contando ao final do ciclo de alfabetização, isso não ocorre com os alunos que chegam na escola pesquisada.

No ano de 2021, foram matriculados 64 discentes no 6º ano do Ensino Fundamental. Realizamos testes de leitura e escrita com os alunos da turma A, um total de 22 discentes. No exame de leitura, utilizamos a leitura *Lobo mau? Será?* (Anexo A), e para a produção textual (Apêndice A), deixamos o tema livre, mas destacamos que, caso não tivessem alguma ideia, podiam contar como foram as férias, já que estavam retornando.

Devido à situação de pandemia, não conseguimos realizar essa atividade presencialmente. Em decorrência dessa situação, os alunos ou responsáveis receberam os testes no momento em que recebiam outros materiais didáticos e o kit alimentar na escola. Apenas 15 alunos, do total de 22 matriculados, foram receber o material. Destes, apenas 12 realizaram a devolutiva.

A partir dessas atividades, identificamos que 3 alunos só conseguem escrever frases curtas com, no máximo, três linhas. Os demais conseguiram escrever a maioria das palavras corretamente, esquecendo alguma acentuação. No tocante à produção textual, observamos que os educandos não conseguiram estruturar um texto com início, meio e fim. Apresentaram ideias confusas e não fizeram a pontuação, deixando o texto caótico.

Em relação à leitura, realizada virtualmente, identificamos três alunos que estão aprendendo a ler palavras de uma ou duas sílabas. Dois discentes leem realizando pausas, principalmente em palavras trissílabas e polissílabas. Nesses casos, precisam parar para juntar as sílabas. Seis educandos leem razoavelmente, mas não respeitam a pontuação. Apenas um estudante lê fluentemente.

Todas essas dificuldades já eram aludidas pelos professores da escola campo da pesquisa, em anos letivos anteriores, situação comprovada pela pesquisadora em testes realizados em 2020.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Realizei esses primeiros testes em 2020, quando imaginávamos realizar a pesquisa de

No referido ano, foram matriculados 84 discentes no 6º ano do Ensino Fundamental. Realizamos os mesmos testes com 50% dos alunos, ou seja, 42 discentes. Identificamos que 32 estudantes escrevem as palavras do texto desconectadas, palavras soltas, e não conseguem formar frases articuladas; 8 estão em processo de escrita, só conseguem escrever palavras com uma ou duas sílabas; 2 apresentaram uma escrita com conexão e escrevem corretamente, errando na escrita de poucas palavras.

No tocante à leitura, 10 alunos leem razoavelmente, às vezes esquecem a pontuação ou não conseguem ler determinada palavra; 8 discentes leem fluentemente, respeitando pontuação e acentuação; e 24 estão em processo silábico, juntando sílabas, quando as palavras ultrapassam três sílabas. A dificuldade com escrita e leitura é recorrente nos educandos que chegam para cursarem o 6º ano do Ensino Fundamental na escola campo de pesquisa.

Dentre as categorias de leitor estabelecidas por Coelho (2000), os alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental devem se enquadrar na de leitor em processo, que se inicia a partir dos oito anos de idade. Nessa fase, são estabelecidas as relações entre elementos estruturantes do texto, entre o texto e a realidade, entre o texto e a ilustração. O leitor está amadurecendo para entrar na categoria de leitor fluente e atingir o criticismo. Góes (2010) advoga que para isso acontecer, é necessário que eles já tenham contato com a leitura e, quanto mais tardio isto ocorrer, mais difícil será o seu desenvolvimento.

Contudo, isso não é regra. Existem educandos que, nessa etapa de ensino, ainda estão no nível de leitor iniciante. Na concepção de Coelho (2000), o leitor crítico ocorre na fase de total domínio da leitura, em que o desejo de saber se entrelaça com o viver. O convívio com a leitura extrapola a fruição do prazer e o leitor se entrega à reflexão para atingir a visão de mundo presente na leitura. Por isso, realizar esses testes de leitura foi fundamental, pois possibilitou propor livros e metodologias de acordo com a realidade dos estudantes.

Outro fato relevante é em relação à distribuição dos educandos por turma na instituição pesquisada. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os critérios básicos para organização das classes são a idade e a repetência, ficando

---

campo, mas fomos surpreendidos pela pandemia do Covid-19 e a escola campo de pesquisa paralisou suas atividades no início do ano letivo. Conseguimos apenas realizar os testes

estabelecido que o número deve ser entre 25 e 35 alunos, por turma.

A partir desta política adotada na instituição de ensino, ocorre a seguinte situação: existe uma alta demanda de alunos que são matriculados no 6º ano, devido ao fato de a Escola Arthépio Bezerra da Cunha ser a única no município a ofertar o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Esse critério de organização gera uma espécie de segregação. Os educandos que compõem o 6º A, B, e C são novatos e nivelados de acordo com a faixa etária; já os que integram o 6º ano D e E são os chamados desnivelados e repetentes. Ou seja, os discentes que são reprovados vão sendo inseridos nessa turma, onde se concentra o maior índice de reprovação e evasão escolar.

De acordo com os dados fornecidos pela secretaria escolar, em 2019, foram matriculados 126 alunos no 6ª ano, a partir do critério utilizado pela escola, ora exposto, foram divididos em cinco turmas, A, B, C, D e E. O índice de reprovação no 6º ano, em 2019, foi de 29,2%; o de evasão foi de 9,5%; aprovação 61,1%; e de transferência, 0,2 %. Quando analisamos o índice de evasão, verificamos que quase todas ocorreram no 6º ano E. Identificamos, ainda, que os alunos evadidos já estavam reprovados por falta ou por nota.

Somando o índice de evasão com o de reprovação, chegamos ao percentual de 38,7%. Esses educandos, no geral, são os que apresentam dificuldade com leitura e escrita, habilidade exigida como básica para aprovação escolar, já que a escola estipulou a prova escrita como um dos principais critérios avaliativos.

Assim, os reprovados vão sendo segregados em uma turma específica. É um ciclo que se repete ano após ano, além disso, os estudantes evadidos e reprovados que retornam no ano consecutivo dificilmente conseguem aprovação, porque o processo avaliativo é o mesmo, exigindo a leitura e escrita, as quais eles ainda não desenvolveram.

Como consequência, alguns desistem de estudar e outros passam anos na mesma turma. Outro fato preocupante é relativo à pandemia do Covid-19, uma vez que todos os alunos matriculados no ano de 2020 nas escolas públicas do município de Serra Negra do Norte foram promovidos de ano de maneira automática, alguns não tiveram acesso às aulas virtuais e nem receberam atividades impressas.

É perceptível que a segregação dos discentes reprovados e evadidos em turmas específicas gera um círculo vicioso. Há transferência dos educandos, mas não há mudança na prática docente, estes acabam sendo coagidos a seguir um

currículo estabelecido pela instituição escolar, que reproduz o ensino tradicional. Segundo Luckesi (2011, p.67), “A pedagogia tradicional ainda impera em nossas escolas, reina quase absoluta em nossas práticas escolares diárias”, apesar de haver educadores que utilizam metodologias que fogem do padrão tradicional, que se reiventam no contexto de sala de aula, as escolas e seus currículos tendem a reproduzir e aprisionar os educadores na concepção tradicional de ensino, mascarada com adjetivos de uma pedagogia construtiva e inovadora.

É o que ocorre na escola campo de pesquisa. Apregoa que trabalha com ensino construtivo, baseado na construção do cidadão, utilizando a avaliação da aprendizagem como o principal meio para aprovar ou reprovar os educandos. Contudo, a escola não utiliza avaliação, e sim, exame, pois a prova é o instrumento obrigatório ao término de cada bimestre. De acordo com Luckesi (2011, p. 180) “[...] nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação – e fazemos outra – exame, o que revela um equívoco tanto no entendimento quanto na prática”. Há uma confusão nesse sentido. Anuncia-se um instrumento avaliativo e na prática utiliza outro, isso não significa dizer que essa prática seja de má fé, na realidade existe um equívoco referente à compreensão de avaliação e de exame.

Segundo o autor supracitado, os exames têm como objetivo classificar e selecionar candidatos. Ele ainda afirma que,

[...] o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos, no tempo anterior àquele em que se submete às provas. Será premiado ( aprovado) ou castigado ( reprovado) em função do que conseguiu até o momento da prova (LUCKESI, 2011, p. 182).

A prova busca captar o que o aluno aprendeu, ou na maioria das vezes decorou para realizar o exame. Após a realização, os educadores corrigem e emitem uma nota a qual qualifica quem aprendeu ou não. Este critério é quase sempre responsável pela aprovação e reprovação. Nessa perspectiva, não existe um olhar para o que o educando não aprendeu e como isso pode ser retomado. A nota baixa obtida é de total responsabilidade dele. Luckesi (2011) chama atenção ainda para os exames que exigem dos discentes conteúdos que não foram explorados em sala de aula e são aferidos nas provas. Ele destaca que esse sistema é usado como

sinônimo de avaliação em escolas dos rincões do Brasil. Todavia, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo subsidiar o ensino e a aprendizagem no interior de um projeto pedagógico. Segundo Luckesi (2011, p. 176),

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequado possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando.

A partir da avaliação, o educador tem indicativos de como o trabalho em sala de aula está sendo desenvolvido, diagnosticando os educandos que ainda não avançaram em determinado aspecto, o que possibilita a retomada para que o aluno avance. A preocupação não está em cumprir uma grade de conteúdos, mas sim em como e de que forma o discente está aprendendo. Luckesi (2011, p. 148) destaca que “A avaliação da aprendizagem, por sua vez, não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão *pedagógica* e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames”. Ou seja, ela não pode ser concebida como algo à parte do processo educativo, pelo contrário, ela deve integrar todo o processo de ensino e aprendizagem; ela não é o fim de um ciclo, pelo contrário, ela fornece elementos para novas retomadas.

A opção das escolas em utilizar as provas como principal sistema de quantificar a aprendizagem dos alunos reflete sua própria política interna e externa ao Brasil, segundo Albuquerque et al. (2021, p.23),

[...] as avaliações padronizadas surgem como dispositivos que legitimam os currículos prescritos e padronizados, construindo um importante mecanismo de diminuição da autonomia do trabalho docente e da escola em especial, no que se refere a definição das diretrizes político pedagógicas.

Como exemplo no Brasil, há o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, exames que classificam e tentam padronizar o nível de conhecimento.

O próprio site do Ministério da Educação deixa clara a confusão entre exame e avaliação. Na página do próprio Ministério, destacam que “As avaliações da aprendizagem são coordenadas...” e, ao final, elencam os instrumentos como Prova

Brasil e Provinha Brasil; ou seja, eles anunciam avaliações e aplicam exames. A mesma confusão ocorre nas instituições de ensino, como já destacado. Nesse sentido, a escola é coagida a elaborar currículos que reproduzem essa vertente política.

Isso é visível na escola investigada nesse estudo, pois a problemática com os alunos do 6º ano é recorrente. Não há mudanças na concepção de ensino, o que implica no sistema avaliativo, além disso, é necessário destacar que a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental é complexa para os alunos. Nessa passagem, eles são inseridos numa nova realidade. A respeito desse aspecto o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aponta,

[...] os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais.

Essa inserção no 6º ano do Ensino Fundamental representa uma ruptura significativa na vida dos alunos. Eles deixam de ter um professor e passam a conviver com vários educadores em diversos componentes curriculares, além de lidarem com a mudança dos docentes durante as aulas. Vinculados a isso, os conteúdos são mais densos, além da inclusão de novos componentes curriculares, como Língua Inglesa.

Levando em consideração esses aspectos, torna-se necessário realizar adaptações e articulações para que os educandos passem por essa transição de maneira mais confortável, algo que não ocorre na Escola Municipal Arthépio Bezerra. Não existe um diagnóstico quando os discentes novatos chegam, assim, os educadores iniciam seus trabalhos e, ao longo das aulas, vão identificando as dificuldades, sobretudo quando realizam provas escritas que exigem leitura e escrita. Habilidades que perpassam por todos os componentes curriculares.

Segundo os professores dos 6º anos do Ensino Fundamental da escola campo da pesquisa, o problema é que os alunos não têm domínio da leitura e da escrita. Eles alegam que os estudantes não deveriam ser aprovados para o 6º ano sem saber ler e escrever fluentemente, situação propulsora da reprovação.

Essa problemática é agravada pelo pensamento compartilhado pelos

educadores no sentido de que os alunos devem aprender leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas isso não ocorre de maneira homogênea. Embora o problema tenha sido identificado, a escola ainda não encontrou um caminho para amenizá-lo, continuam a selecionar os educandos a partir das provas.

De acordo com Ribeiro (2014, p. 105):

As provas são recursos utilizados como exames, seleções, que visam analisar pontualmente, podendo ser classificatórias ou não. Tem-se na prova um modelo autoritário de medir e classificar.

Os alunos são classificados com base em uma média, aqueles que ficam abaixo dela são adjetivados de sujeitos que não aprenderam e que não estudaram. Diante da problemática enfrentada pela escola em estudo é necessário que haja mudanças na concepção pedagógica, isso implica no modelo de avaliar, pois a avaliação não está dissociada da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, fica perceptível que a Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha necessita praticar uma avaliação da aprendizagem que considere as dificuldades apresentadas pelos educandos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental. Nesta conjuntura, destacamos a avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas. De acordo com Ribeiro (2014, p.123, grifos do autor):

O termo utilizado “**avaliação construtiva**” é dado pelo encaminhamento do processo de ensino aprendizagem e de como ele é realizado. Não só utilizando de provas e avaliações ou textos, mas sim com um objetivo que leve o aluno a **unir o conhecimento geográfico ensinado pelo professor com a pesquisa, a criação e a arte, encontrando a efetivação desse conhecimento nas instalações.**

As instalações geográficas são inseridas e conhecidas no âmbito da Geografia a partir da tese de doutorado realizada pelo professor e pesquisador Emerson Ribeiro, 2014, na Universidade de São Paulo (USP). Até então, elas eram utilizadas no âmbito das artes. Ribeiro (2014, p.19) destaca que o termo instalação “passou a ser incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente, para mais tarde ganhar as praças, parques e as ruas públicas”. A partir dessas premissas, ele adapta e cria uma metodologia de avaliação construtiva da

aprendizagem para o ensino de Geografia.

Segundo Ribeiro (2014, p. 135),

A avaliação por instalações geográficas exige do aluno, conteúdo, pesquisa, imaginação e criatividade, entre outros conhecimentos possíveis de serem alcançados com relação à atividade proposta pelo professor.

Assim, no processo avaliativo, é necessário seguir os seguintes passos:

1. Posse do conteúdo
2. Apresentação do conteúdo;
3. Pesquisa auxiliar;
4. Teia de ideias;
5. Montagem da instalação;
6. Desmonte da instalação;
7. Produção textual final.

Em um primeiro momento, temos a seleção do conteúdo a ser trabalhado e mediado pelo professor, e, baseado nele, realizamos a apresentação do assunto. É quando o professor apresenta a temática que será estudada, e essa será o substrato para orientar os alunos a realizarem a pesquisa que possibilita aprofundar o que está sendo proposto em sala de aula. A partir dessa investigação, os discentes produzem um texto que é discutido em sala, teia de ideias. Após discussão, os educandos selecionam objetos, signos, produzidos ou não pelos humanos para simbolizar o conteúdo pesquisado no estudo. Para montagem da instalação, é necessário uma base, e sobre ela os signos são expostos.

A instalação pode ser exposta ao público, tanto em ambiente escolar quanto fora dele. Depois da apresentação, os alunos desmontam e produzem um novo texto falando sobre a avaliação construtiva da aprendizagem. Ribeiro (2014) evidencia que a maneira como os conteúdos da Geografia são trabalhados e avaliados em sala de aula não são suficientes. É necessário recriar, utilizar novas abordagens que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam, cada vez mais, potencialidades e limitações distintas. Isso demanda mudanças no currículo, na escola, na prática pedagógica e nos materiais didáticos.

No tocante aos materiais didáticos, podemos inferir que no Brasil implantou-se uma espécie de ditadura do livro didático. Há educadores que se sentem náufragos

quando não conduzem esse recurso didático ou quando o aluno não o traz para a aula. Até mesmo os próprios pais e discentes coadunam com essa cultura de que aula se resume a ministrar o que está posto no livro didático escolar disciplinar<sup>3</sup>.

Não advogamos em prol da exclusão desse material didático do ambiente escolar, mas é importante que o professor conheça e opte por outros recursos didáticos na prática docente. Poderíamos citar vários, mas nos deteremos ao livro paradidático.

Esses surgem no Brasil em um período de ampliação de livros escritos por brasileiros para escolas. A pesquisadora Melo (2004, p. 15) destaca,

Na década de 1970, aconteceu a ampliação do mercado de livros para a escola, motivada pela lei da reforma de ensino (Lei 5692/71). A Lei propiciou o aumento da produção editorial livreira para crianças e jovens, pois exigia a utilização de livros de autores brasileiros nas escolas de ensino fundamental.

Nessa conjuntura, iniciou-se um trabalho que possibilitasse às camadas mais pobres o acesso a escritos de autores brasileiros, contudo existia um impasse, os livros de literatura clássica brasileira, como Machado de Assis, apresentava leitura difícil para os alunos das camadas populares.

Diante dessa situação o mercado editorial nacional lançou os livros paradidáticos. Materiais ilustrados, de custo mais barato e com uma linguagem menos rebuscada são algumas das diversas características que compõem esse recurso didático.

Em relação ao responsável pela criação do termo paradidático, há controvérsias. Para Zamboni (1991), o criador do termo foi Jiro Takahashi, então editor da Ática. Mas, segundo Munakata (1997), o responsável teria sido o professor Anderson Fernandes Dias, que, no início da década de 70, era o diretor-presidente da Editora Ática. Independente do seu real criador, o termo foi cunhado no contexto da citada editora.

Apesar de surgir, pelo menos o termo, na década de 70 do século XX, o livro paradidático só veio a ser objeto de pesquisa acadêmica em 1987 com a pesquisa

---

<sup>3</sup> Nesse estudo, compreendemos o livro didático escolar disciplinar como o recurso didático, distribuído pelo Ministério da Educação, e utilizados nas escolas públicas por aluno e professores nos diversos componentes curriculares

realizada por Maria Cecília Mattoso Ramos intitulada “O Paradidático, esse rendoso desconhecido”. Sua investigação se deu em torno desse recurso didático, buscando sua conceituação.

Ela parte do pressuposto de que livros paradidáticos são obras de literatura infantil, juvenil ou sem adjetivos, de custo mais baixo do que os livros usuais, que deveriam ser utilizadas livremente na escola como leitura subsidiária, acompanhadas ou não de material auxiliar.

A partir dessa pesquisa surgem outras, como mostra o levantamento das teses e dissertações que realizamos<sup>4</sup>.

Todas têm como objeto de pesquisa o livro paradidático. Para melhor compreensão dividimos esses trabalhos em dois quadros, onde apresentamos o título, ano de conclusão da pesquisa, Instituto de Ensino Superior (IES), autor e componente curricular. Vejamos os quadros 1 e 2.

**Quadro 1 – Dissertações que discorrem sobre o livro paradidático**

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Autor</b>	<b>Componente Curricular</b>
Noções de cidadania em paradidáticos	1997	UNICAMP	CURY	Língua Portuguesa e História
Leitura de paradidáticos: uma proposta de mudança	1998	USP	PICHINI	Inglês
Um olhar sobre o paradidático de Matemática	2002	UNICAMP	DALCIN	Matemática
Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar	2004	UEC	MELO	Língua Portuguesa

<sup>4</sup> Selecionamos tese e dissertações que tem como objeto de pesquisa o livro paradidático. Algumas foram selecionadas no banco da CAPES, mas tiveram outras que não estavam disponíveis e tivemos conhecimento da existência ao observar a referência bibliográfica de trabalhos acadêmicos. A pesquisa de Ramos(1987) foi necessário realizar uma solicitação entre a biblioteca da UFRN e a da USP, pois a tese teve que ser digitalizada e enviada para mim, um procedimento oneroso para a pesquisadora

Produção do Livro Paradidático Explorando o sistema Imunológico” baseado na teoria cognitiva da aprendizagem multimídia: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de alunos do 2º ano do Ensino Médio	2011	PUCMG	LOPES	Ciências
O livro Paradidático Como Ferramenta para o Ensino Da Educação Ambiental	2012	UNISSAL	TORRES	Ciências
Uma proposta de livro paradidático como motivação para o ensino de Matemática	2013	UFRRJ	PINTO	Matemática
Material paradidático em educação ambiental para o 6º ano do Ensino Fundamental	2015	UTFPR	KÖB-NOGUEIRA	Educação ambiental/ tema transversal
Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental - Uberaba	2016	UFTM	CIABOTTI	Matemática
Livro paradidático: uma porta aberta para o ensino de Geografia	2017	UFRN	SILVA	Geografia
Produção do livro paradidático Grandes reservatórios do Seridó Potiguar”	2017	UFRN	SANTOS	Geografia
Produção do livro paradidático “Uma pitada de sal no ensino de Geografia”	2017	UFRN	ARAÚJO	Geografia
A elaboração de um livro paradidático para o ensino de Geografia	2017	UFRN	FARIA	Geografia
A utilização de material paradidático no ensino dos conceitos iniciais de Óptica Geométrica	2018	UNB	ARAÚJO	Física

Os livros paradidáticos na escola: critérios de escolha a partir da experiência de leitura juvenil nos anos finais do Ensino Fundamental	2019	IFES	PAULUCIO	Não se aplica
--	------	------	----------	---------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir das dissertações catalogadas.

No quadro 2, apresentamos as teses que tem no seu cerne o livro paradidático.

#### Quadro 2 -Teses que discorrem sobre o livro paradidático

Título	Ano	IES	Autor	Componente Curricular
O paradidático, esse rendoso desconhecido	1980	FFLCH/ USP	RAMOS	Língua Portuguesa
Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História	1991	UEC	ZAMBONI	História
Produzindo livros didáticos e paradidáticos	1997	PUC	MUNAKATA	Não se aplica
O <i>bicho vai pegar!</i> - um olhar pós- estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis	2005	UFRGS	FURLANI	Ciências

Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses catalogadas.

Observando os dados apontados nos quadros 1 e 2, percebemos que foram desenvolvidas 15 dissertações e apenas quatro teses. Todavia, o primeiro trabalho elaborado é a tese de Ramos, em 1987, a qual se faz presente no referencial teórico dos demais trabalhos, quer seja de forma direta, citando a pesquisa da autora, ou indireta, fazendo referência a um autor que alicerçou o trabalho em Ramos (1987).

Percebemos que foi a partir de 2000 que ocorreu a maior produção das dissertações, totalizando 13 do total de 15. No tocante às teses, a produção mais significativa foi na década de 90. Em se tratando de Instituições de Ensino Superior - IES, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) concentra o maior número de produções, seguida pela Universidade de São Paulo.

Em relação aos componentes curriculares há trabalhos sobre livros paradidáticos nos campos de Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Ciências, Matemática e Física. Todavia a predominância é da Geografia, com quatro pesquisas, seguida por Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, cada uma com

três trabalhos.

Analisando essas produções, constatamos que existem 11 trabalhos voltados para analisar alguma temática imersa nos livros paradidáticos e 8 que são em torno da produção deste recurso didático. Existe uma crescente articulação para trabalhos voltados para a produção. Este fato está relacionado à propagação dos mestrados profissionais que se ramificaram pelo Brasil. Estes são destinados aos professores, ofertando linhas de pesquisas que estejam diretamente relacionadas com o campo de atuação dos docentes.

Existem pontos de confluência em 17 trabalhos, no tocante ao conceito e às características dos livros. De modo geral, os livros paradidáticos são apontados como um recurso didático que possibilita a verticalização de uma temática, que permite uma leitura lúdica, alguns possuem aspecto interdisciplinar, ilustrado, colorido e não apresentam estrutura do livro didático escolar disciplinar.

Contudo, essas características não são unânimes em todos os livros, há aqueles que apresentam linguagem técnica, outros que não são ilustrados e aqueles que abordam várias temáticas.

Averiguamos que duas pesquisas, a de Pinto (2013) e a de Köb-Nogueira (2015), fazem referência a material textual paradidático. No entanto, ao examinarmos as pesquisas, eles estão se referindo ao livro paradidático.

Em nenhuma pesquisa, encontramos um estudo que aponte como se dá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a partir desse material. Mesmo com a forte tendência que vem ocorrendo na produção desse recurso didático nos mestrados profissionais, não houve um movimento em função da sua aplicabilidade.

Esse fato nos instigou a desenvolver e aplicar metodologias a partir desses livros, tendo como parâmetro avaliador a metodologia da instalação geográfica, a fim de compreendermos como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na Geografia que integre leitura, escrita, criatividade e conteúdos geográficos.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Traçando a rota**

A proposta deste trabalho se insere na abordagem qualitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo se desenhou no campo da pesquisa-ação, partindo do

entendimento de Thiollent (2011) quando ele aponta que a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico. O autor ainda delinea que esse tipo de pesquisa pode ser concebido como método, quer dizer, um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos.

Para ele, do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica. Com ela, introduz-se maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. Ela deve ser mediadora entre os conhecimentos pedagógicos e a prática docente.

Nessa conjuntura, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo<sup>5</sup>. A primeira subsidiou todo o percurso deste trabalho, pois entendemos que a revisão da literatura serve de amálgama para o trabalho científico, por isso perpassou todo o percurso da presente pesquisa.

Iniciamos o trabalho realizando o levantamento das teses e das dissertações defendidas no Brasil, no período de 1987 - ano de surgimento da primeira pesquisa - a fevereiro de 2020, que tinham o livro paradidático como objeto de pesquisa. A partir desse procedimento elaboramos os quadros 1 e 2 anteriormente apresentados.

Como um dos objetivos da pesquisa foi aplicar metodologias com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Arthépio Bezerra da Cunha, fez-se necessário adquirir conhecimentos sobre esses educandos. Assim, aplicamos um questionário (Apêndice B). Ressaltamos que na pesquisa-ação eles obedecem a algumas regras dos questionários comuns, a saber: clareza das perguntas, essas podem ser fechadas ou abertas, múltiplas escolhas, dentre outras. Contudo, na pesquisa-ação, o questionário em si mesmo não é suficiente. É necessária a análise e interpretação de dados.

Para complementar, realizamos uma produção textual (Apêndice A), com o intuito de avaliarmos como estava a escrita e organização textual dos estudantes. Realizamos também uma leitura oral (Anexo A), quando verificamos o nível de leitura dos sujeitos da pesquisa. Essas atividades tiveram que ser adaptadas, algumas foram respondidas em casa e outras virtuais, isso foi necessário devido à pandemia provocada pela Covid-19.

---

<sup>5</sup> A pesquisa de campo foi realizada após submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE 28298719.0.0000.5371, parecer número 4.435.681).

O Novo Coronavírus surgiu no ano de 2019, do século XXI, na cidade de Wuhan, na China. Inicialmente, foi considerado epidemiologicamente como um surto, já que foi verificado aumento de casos acima do esperado da doença em uma área específica. No entanto, devido ao surgimento de casos fora da área inicial, em janeiro de 2020, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), situação de emergência em saúde pública de importância internacional e, posteriormente, pandemia.

A velocidade com que o vírus se espalhou foi tão assustadora quanto o número de mortes que ocasionou. Nações do mundo inteiro, exceto o governo brasileiro, reuniram forças para tentar descobrir um medicamento ou vacina eficaz contra o vírus. Enquanto isso, a orientação era que devíamos realizar isolamento social, as famosas quarentenas, visto que era, e é, uma das maneiras mais eficazes de não proliferar a doença. Diante desse contexto, tivemos que adaptar nosso trabalho, lazer, maneira de estudar e ensinar.

Em meio às incertezas, fomos tentando acompanhar decretos e pareceres. Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o parecer Nº 5/2020, estabelecendo que as atividades pedagógicas não presenciais seriam computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. As atividades podiam ser desenvolvidas por meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, blogs, dentre outros; por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos ou responsáveis.

As escolas tiveram que adotar o ensino remoto emergencial (ERE). Para Behar (2020), o termo remoto significa “distante no espaço” e se refere a um distanciamento geográfico. É considerado remoto porque os professores e alunos estavam impedidos, por decreto, de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. Para a realização desse ensino, a internet e as novas tecnologias foram meios de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Parecia algo simples, mas não foi. Pensar em um ensino remoto emergencial, mediado pelas novas tecnologias, era considerar que todos os alunos tinham esse aparato e acesso à internet de qualidade. Entretanto, nós que estamos em sala de aula sabemos que não é verdade.

Deparamo-nos com estudantes que só tinham o celular do responsável para assistir à aula; outros precisavam pedir para sair da sala virtual para a mãe solicitar

um botijão de gás, caso contrário, não teria almoço. Educandos que não assistiam à aula, pois o responsável que possuía celular passava o dia trabalhando nas fábricas de bonés e só chegava à noite; outros não tinham acesso a um sinal de internet ou quando tinha era instável.

Segundo Barbero (2010), a globalização não pode ser pensada como mera extensão quantitativa e qualitativa da sociedade; ela é perversa, unificadora e competitiva. Existe um processo de inclusão e exclusão, ao mesmo tempo que uma determinada população tem acesso a TV e celular, tantos outros não têm as mesmas condições. Esse processo global promove a falsa ilusão de que todos podem ter acesso aos bens que circulam, o que ficou evidenciado na modalidade de ensino instaurada na pandemia.

Na escola campo de pesquisa, mais de 50% dos alunos não conseguiram assistir às aulas, alguns vinham receber tarefas impressas na escola, estas não foram corrigidas pelos educadores, foi apenas uma maneira de a escola cumprir o que foi determinado pela Secretaria de Educação Municipal. Contudo, uma parcela significativa dos discentes não teve acesso nem às aulas virtuais e nem às atividades.

Além disso, presenciamos diversos educadores sufocados em meio a tantas demandas, cursos e mais cursos em uma tentativa desesperada para acompanhar tantas mudanças. Em meio a tudo isso, tivemos que lidar com a nossa dor e a dor dos alunos, pois perdemos amigos, parentes e conhecidos.

Para uma pesquisadora que sonhava com a tão esperada pesquisa de campo, esse cenário foi desafiador. Como realizá-la com alunos imersos em uma pandemia? Como estava o nível de aprendizagem desses estudantes que foram promovidos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental? Como incluir em uma sala de aula virtual pessoas que não têm acesso às novas tecnologias? Como adaptar metodologias que agreguem e motivem esses alunos? Essas foram algumas das muitas angústias que palpitarão no coração da pesquisadora. Mas foi necessário continuar, adaptei o que foi possível e reinventei o que foi preciso.

Nessa conjuntura foram necessários alguns ajustes. Imprimimos o questionário e a produção textual e entregamos aos alunos na escola em estudo, mediante agendamento, para não gerar aglomeração. A devolutiva ocorreu da

mesma maneira. A leitura oral foi realizada através do *Google Meet*<sup>6</sup>, de maneira individualizada.

Concluída essa fase, a etapa seguinte foi mapear os livros paradidáticos que dessem suporte para trabalhar os conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental. Essa estratégia foi realizada utilizando sites de buscas, utilizando as palavras-chaves: livros paradidáticos de Geografia. Com base no resultado, fomos selecionando os livros de acordo com as temáticas e conteúdos que estabelecemos para trabalhar na turma que realizamos a pesquisa.

Essa delimitação se deu segundo o perfil dos alunos, levando em consideração que eram educandos que migraram do 5º ano para o 6º ano de maneira automática, educandos em processo de alfabetização, no tocante à leitura e à escrita, além do contexto pandêmico. Além disso, identificamos que a Geografia era algo alheio à realidade deles, apenas mencionaram nas atividades iniciais os mapas como referência a esse componente curricular.

Compartilhamos do entendimento de Callai (2010, p. 59), quando ela aponta que “[...] precisamos ter claro como se vai eleger os conteúdos. Já que ensinar tudo não é possível, seja pelas condições de duração e quantidade de horas-aula, seja porque é realmente excessivo”. Algo que ainda é caro em sala de aula, quando ainda perdura o entendimento de que os conteúdos a serem trabalhados devem ser o que está posto no livro didático escolar disciplinar enviado pelo Ministério da Educação e, assim, ocorre o aligeiramento e fragmentação do ensino da Geografia, o quantitativo conteudístico prevalece sobre outros aspectos que devem ser considerados em sala de aula, como o perfil da turma, o lugar, as questões socioambientais que permeiam a escola e a vida dos educandos, a qualidade do que está sendo ensinado e aprendido, dentre outros aspectos.

A partir desse contexto, elencamos temáticas e conteúdos que nos possibilitaram um trabalho alicerçado nas realidades e necessidades dos educandos, como mostra o quadro 3.

**Quadro 3 - Temas e conteúdos elencados**

<b>Temas</b>	<b>Conteúdos</b>
Paisagem e espaço geográfico	Paisagens de Serra Negra do Norte;

<sup>6</sup> A opção do *Google Meet* foi estabelecida pela escola campo de pesquisa em consonância com a Secretaria Municipal de Educação.

	Paisagens do Rio Grande do Norte; Conceito de paisagem; Paisagem do Mundo; Paisagens no contexto de pandemia; Elementos naturais e sociais da paisagem.
Lugar	Meu espaço vivido; Conceito de lugar; Aspectos sociais e ambientais de Serra Negra do Norte; Problemas ambientais e sociais no espaço vivido.
Orientação e localização	Noções de lateralidade; Onde estou; Rosa dos ventos; Orientação; Paralelos e meridianos; Hemisférios; Batalha naval: latitude e longitude; Serra Negra do Norte a as zonas climáticas.
Mapas	História dos mapas; Mapa de Serra Negra do Norte; Elementos do mapa; Mapa da Covid; Simbologia cartográfica; Croquis.
Planeta Terra	Movimentos da Terra; As fase da lua; Estrutura interna da terra; Deriva continental; Placas tectônicas.
Relevo terrestre	Agentes internos e externos da terra.
Hidrosfera	Ciclo da água; Hidrografia de Serra Negra do Norte, do Rio Grande do Norte; Bacias hidrográfica do Brasil; Distribuição de água no mundo.
Atmosfera	Tempo e clima; Clima de Serra Negra do Norte; Poluição atmosférica.
Biosfera	Vegetação de Serra Negra do Norte, do Rio Grande do Norte e do Brasil; Principais biomas do Brasil; Desmatamento da caatinga.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Na seleção de temas e conteúdos, do quadro 3, além de considerarmos a realidade dos educandos seguimos a perspectiva de Ferreira (2008, p.11) quando ele aponta que,

[...] em sala de aula, o importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, reconhecê-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. Possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada.

O conteúdo não foi o centro norteador, mas sim os sujeitos da pesquisa, sua vivência, limitações e potencialidades. Consideramos também o conhecimento que eles não adquiriram no 5º ano do Ensino Fundamental e o conhecimento que eles vão precisar para compreender as temáticas e conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nosso foco não foi a quantidade, mas as potencialidades desses conteúdos. Nesse aspecto, coadunamos com Callai e Callai (2010, p.66) quando apontam que devem ser descartados “[...] os conteúdos preestabelecidos, a transmissão de informações prontas e acabadas, conhecimentos estranhos à vida do aluno”. Entendemos que os conteúdos devem contribuir com a formação da cidadania, Callai (2010, p. 61) expõe que “Se a nossa preocupação é formar o cidadão, é ponto básico de partida que lhe oportunizemos as condições e os instrumentos para que conheça e compreenda a realidade em que vive”. E isso se dá a partir dos conteúdos que são selecionados para trabalhar em sala de aula, e ninguém mais capacitado para tal atribuição do que o educador que lida diretamente com o alunado.

Todavia essa escolha de conteúdos nem sempre ocorre ou, melhor dizendo, o livro didático escolar disciplinar acaba ocupando esse espaço de determiná-los, até mesmo a ordem cronológica. Não significa dizer que a culpa é do educador, pois existem questões que tencionam essa prática escolar, como a formação acadêmica, a organização curricular da escola, as políticas públicas ou a ausência de formação continuada. Essas e outras situações podem conduzir o professor a entender que os conteúdos que regem o seu planejamento são os que estão postos nos livros didáticos escolar disciplinar. Sobre esse assunto Franco (2012, p.124) alerta que,

É interessante, também, atentar à conceituação de conteúdo, não compreendido como um rol de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, mas como atividade intelectual que dá sentido ao aprendizado, fazendo o aluno interagir com o processo de busca dos significados que permeia a aprendizagem.

É necessário desvincular o conteúdo do caráter transmissor, pois a sua funcionalidade não está no transmitir, mas em possibilitar ao educando uma aprendizagem que vá além do senso comum. Sua seleção é um momento que precisa ser realizado com cuidado, pois pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, visto que a partir deles os alunos têm a oportunidade de compreender os fenômenos que estão espacializados no espaço geográfico.

Conforme Straforini (2001, p.41),

Não há aula que se sustente quando o professor planeja uma aula com atividades onde os alunos poderão agir no processo de aprendizagem, mas os conteúdos tratados estão veiculados a um mundo que não existe mais.

Os conteúdos não devem ser concebidos apenas como requisito para realizar um exame, contudo esta ainda é uma perspectiva presente no ensino brasileiro. Também há uma dissociação deles com o cotidiano, como se o conhecimento trabalhado na escola não fizesse parte da vida. Para Callai e Callai (2010, p.66), “É na complexidade da vida que as pessoas podem entender e compreender que constroem seu espaço, a sua história e a sociedade em que vivem”. Por isso, não faz sentido trabalhar a Geografia dissociada da vida do aluno, pois as duas fazem parte de uma totalidade. Em conformidade com Straforini (2001), a realidade evoca a ideia de totalidade; nessa perspectiva, não é concebível trabalhar com os educandos de maneira fragmentada. A casa, escola, bairro e, desde o momento em que há a junção desses elementos, concebe-se o mundo. É necessário que o discente compreenda que esse espaço que ele vive e que compartilha com outras pessoas só se perfaz na sua totalidade. Para Straforini (2001), a totalidade é sinônimo do espaço geográfico.

Para que o educando compreenda essa totalidade, ou seja, o espaço geográfico, não consideramos as unidades temáticas, as habilidades e competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), para o 6º ano do Ensino Fundamental, pois compreendemos que ela padroniza o ensino como se os estudantes não tivessem necessidades e capacidades diferentes, em consonância com Callai e Callai (2010) é necessário descartamos os conteúdos prestabelecidos e conhecimentos estranhos à vida do educando.

Segundo Albuquerque et al. (2021, p.42): “[...] a BNCC da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) acaba por definir nas competências e habilidades, as potencialidades individuais que os alunos devem desenvolver”. Entendemos que impor habilidades e competências para cada nível de ensino e para cada aluno, é desconsiderar as diferenças que existem no processo de ensino e aprendizagem. Cada escola, cada sala de aula, cada educando tem necessidades e potencialidades diferentes. Concordamos com Callai (2005, p.241) quando ela aponta,

As habilidades devem ser desenvolvidas ao longo das atividades que vão sendo realizadas. Algumas habilidades são gerais, que todo sujeito precisa desenvolver para viver e construir suas aprendizagens. Outras expressam a especificidade de “ler o espaço”. Desenvolver essas habilidades é fundamental, pois, sem elas, torna-se difícil fazer abstrações. Elas são desenvolvidas desde que a criança entra para o convívio escolar e, mesmo assim, de um modo geral, os alunos apresentam grandes dificuldades para dar conta delas.

Na perspectiva de Callai (2005), o desenvolvimento das habilidades é necessário, mas é algo que ocorre paulatinamente, não é algo que pode ser estipulado para cada nível de ensino, sem considerar que a aprendizagem é um processo que ocorre de maneiras distintas.

Como desenvolver as habilidades e competências estipuladas pela BNCC, como (EF06GE09) - Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre; e (CGEB5) - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Com alunos que apresentam dificuldade com lateralidade, que estão com problemas delicados na leitura e escrita, sem falar no contexto da pandemia, como trabalhar tecnologias digitais com educandos que mal têm acesso a um celular para assistir à aula? Ou quando eles têm não conseguem utilizar ou não têm uma ambiente estável na própria casa? Como esses estudantes vão utilizar e criar tecnologias quando ao menos conseguem ter acesso a uma aula virtual? Como vão exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva sem ter acesso a uma alimentação básica?

Essas são apenas algumas das muitas questões que podemos refletir a partir da discrepância que existe nas habilidades e competências estipuladas na Base Nacional Comum Curricular. Concordamos com Alves (2016, p. 29) quando ressalta que,

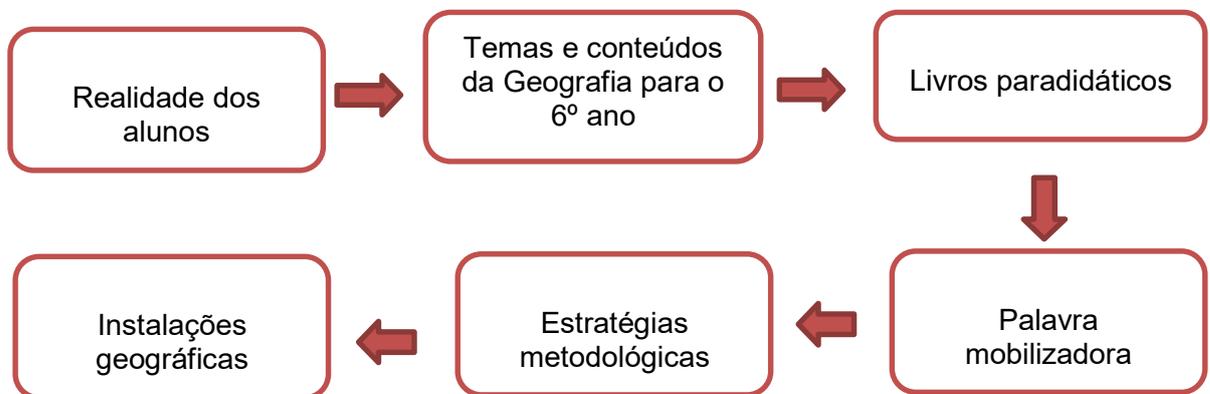
[...] é possível trabalharmos uma geografia crítica em sala de aula, mesmo diante de algumas políticas educacionais que comprometem o desempenho do educador geógrafo, mas, instigar no educando um desejo por conhecer o universo geográfico, e assim, as

categorias geográficas trabalhadas no ensino da geografia seriam abordadas mais coerentemente, vencendo algumas dificuldades no ensino.

É nessa perspectiva que direcionamos a proposta de trabalho que desenvolvemos. Alinhamos a Geografia às necessidades e peculiaridades dos alunos, desenvolvemos um trabalho para demonstrar que hoje as políticas educacionais tentam padronizar a escola e os professores, e os alunos a serviço de um mercado.

A partir dessa realidade selecionamos livros paradidáticos com os temas e conteúdos explícitos no Quadro 3. Destacamos que foi uma etapa delicada, tendo em vista que não existe uma produção específica desse material destinado ao ensino da Geografia. Na maioria das vezes, compramos o livro baseado no título ou resumo, quando apontava alguma relação com a Geografia. Nesse processo, selecionamos 14 obras. A partir dela,s elaboramos as metodologias e, para tanto, consideramos os seguintes eixos, como mostra a Figura 3.

**Figura 3 – eixos considerados na elaboração das metodologias**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Como mostra a Figura 3, observamos as questões que permeiam a realidade dos educandos imersos em um contexto de pandemia, como já mencionado anteriormente. A partir dos livros paradidáticos e da realidade dos alunos elegemos a palavra mobilizadora, esta tinha como objetivo estimular a discussão em sala de aula, o que possibilitou uma conexão do educando com o conteúdo da Geografia. Sobre este aspecto, Antunes (2001) destaca que um educador que traz um tema de Geografia para o contexto do discente possibilita que ele se sinta parte do espaço geográfico, promovendo significações que permitem uma construção mais sólida do

conhecimento, o que abre caminho para a aprendizagem significativa, no sentido de que um conteúdo, temática ou informação se conecta de maneira não arbitrária ao conhecimento que o educando já possui.

Aliado a isso, a leitura dos livros paradidáticos permitiu que o estudante percebesse o espaço geográfico de maneira integrada, podendo estudar vários conteúdos ao mesmo tempo. De acordo com Laguna (2001, p. 48), “Os livros paradidáticos atendem à Literatura e a todas as outras disciplinas, procurando ajudar professores e enriquecer a vida do aluno”. Ou seja, esses livros podem ser inseridos nas metodologias utilizadas em sala de aula, além de possibilitar a leitura lúdica. Segundo Amarilha (1997), a leitura de literatura, leitura da ficção é a que melhor realiza e preenche as condições de leitura lúdica, pois é uma proposta de jogo, à medida que os alunos leem a história se sentem parte dela, iniciando um jogo entre personagens e leitor.

Após a delimitação dos livros e palavras mobilizadoras, realizamos o planejamento das metodologias utilizadas nas aulas semanais<sup>7</sup>. Para auxiliar no desenvolvimento, consultamos livros, artigos científicos e pesquisas que tratavam sobre o ensino da Geografia. Consideramos aspectos apontados por Alves (2016, p 30):

Ao propor uma metodologia em que o aluno se sinta inserido, o nível de aprendizagem será bem melhor. A promoção de debates, com temas de interesse da comunidade escolar, como geografia e educação ambiental, diversidade cultural e alfabetização cartográfica entre outros, oferecerá subsídios para a formação e melhor desempenho do aluno.

Essa foi uma vertente seguida no planejamento, buscamos propor situações possíveis aos educandos, pois em um contexto de pandemia, com limitações de circulação, sem acesso à escola, eles nem sempre tinham materiais disponíveis em casa.

Após a elaboração das metodologias, organizamos o processo avaliativo. Ressaltamos que, na escola campo de pesquisa, além das provas escritas, é atribuída uma nota qualitativa aos discentes, obedecendo aos critérios: compromisso, frequência, pontualidade e comportamento. Essa avaliação qualitativa foi mantida na presente pesquisa.

---

<sup>7</sup> Esse planejamento é flexível, pois ocorreram situações na sala de aula que nos fizeram ajustá-lo.

Além dela, observarmos o desenvolvimento através da participação e realização dos compromissos de casa. Substituímos a prova escrita utilizada na escola, pelas instalações geográficas, que ocorreram no decorrer dos três bimestres<sup>8</sup>.

Dividimos os livros paradidáticos por bimestre, e para cada livro foi montada uma instalação, conforme o Quadro 4.

**Quadro 4 - Livros trabalhados durante o ano letivo**

Bimestres	Livros
Primeiro	1-O universo bailado das estrelas no espaço; 2- A Terra vista da lua; 3- Mania de mapa; 4-O menino que colecionava lugares;
Segundo	1-O planeta está com febre; 2-A água e a vida; 3-Como as paisagens mudam; 4- Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa;
Terceiro	1-Como ir ao mundo da lua; 2-Vulcões; 3-Estrelas e planetas; 4-Lição de Geografia.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir desses livros, ver quadro 4, trabalhamos os conteúdos e orientamos os alunos para realizarem a pesquisa. Esse é o primeiro passo para a avaliação com instalação geográfica. Segundo Ribeiro (2014, p. 59),

A pesquisa é um dos pontos chaves da instalação, quando tratamos das instalações na universidade junto aos nossos alunos, abordamos a necessidade prioritária da pesquisa e a discussão dessas em sala de aula por todos os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo foi todo acompanhado, sobretudo por se tratar de alunos que não tinham experiência com esse tipo de atividade e que estavam em um contexto de distanciamento social, sem acesso à escola física. Mesmo com esse procedimento, nos deparamos com pesquisas que eram cópias de páginas da *internet*. Essa dificuldade também foi registrada nos trabalhos desenvolvidas pelos pesquisadores Alencar (2020), Silva (2021), Alexandre (2019), Silva O. (2019) e

<sup>8</sup> Devido à dinâmica do retorno às aulas presenciais, não foi possível realizarmos as últimas instalações, todavia conseguimos trabalhar os conteúdos e temáticas que propomos.

Ribeiro (2014), todos desenvolveram instalações geográficas.

Após a realização das pesquisas, os educandos elaboraram textos que foram discutidos em sala de aula, momento denominado de teia de ideias. A partir desses textos e discussões, foi possível acompanhar o desenvolvimento da escrita e estrutura textual ao longo do ano letivo. Algumas das dificuldades que identificamos são similares aos de outros pesquisadores que trabalham com essa avaliação, a exemplo de Alexandre (2019, p. 72- 73), ao desenvolver uma pesquisa com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental:

Quanto aos textos, percebemos claramente a real dificuldade que os alunos têm na sua produção escrita, nitidamente alguns erros de ortografia, gramaticais e até a reprodução de cópias da internet, não havendo, portanto, a preocupação em ao menos inserir as fontes de onde fizeram a consulta. Já no segundo texto, produzido com o desmonte da instalação, constatamos que não apresenta o que é solicitado, o registro geral, enfatizando o processo que foi realizado com a pesquisa, o debate e as possíveis dificuldades que ainda se apresentam.

Percebemos que as dificuldades dos alunos da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha se materializam em outros níveis de ensino de outras localidades.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), cabe ao professor de qualquer disciplina motivar o aluno a encarar os estudos como uma tarefa significativa e interessante. Se o aluno apresenta dificuldades em ler, analisar ou redigir um texto, é importante a orientação do docente.

Segundo as autoras, uma das grandes dificuldades dos educandos, em qualquer nível de ensino, até mesmo os que chegam ao Ensino Superior, refere-se à leitura e à análise de textos. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), em seu artigo 32, inciso I, já aponta como um dos objetivos do Ensino Fundamental a necessidade de trabalhar com leitura e escrita, destacando a urgência de os discentes se tornarem leitores críticos. Nessa perspectiva, a Geografia também se insere dentro desse quadro de trabalhar leitura e escrita vinculados aos conteúdos geográficos.

Após a teia de ideias dividimos os alunos em quatro grupos. Para cada um, foi sorteado um dos livros paradidáticos trabalhados durante o bimestre. Provocamos os educandos a pensarem e refletirem sobre os signos que utilizaram para a montagem da instalação geográfica, reforçamos que estes deviam ser produzidos ou

não pelos seres humanos, de preferência que eles tivessem em casa, devido à situação da pandemia.

Após esse momento realizamos reuniões virtuais, para seleção dos objetos, e organização da montagem. Devido ao contexto pandêmico, a apresentação das instalações do primeiro e segundo bimestre foram realizadas online. Realizamos a montagem na escola, de maneira presencial, fotografei e enviei aos educandos, que apresentaram nas aulas online.

Após a realização das instalações cada aluno produziu um texto sobre o processo de desenvolvimento delas e relataram as dificuldades e facilidades. Esse texto foi discutido pós-instalação.

Ao término do ano letivo, todos os discentes realizaram três pesquisas, três textos, montaram três instalações e produziram três textos finais. Isso nos forneceu elementos e dados que possibilitaram compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geografia no 6º ano A do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha, localizada no município de Serra Negra do Norte/RN, no ano de 2021, a partir de metodologias desenvolvidas com livros paradidáticos do gênero narrativo, tendo como parâmetro avaliador as instalações geográficas.

Agora que já apresentamos a nossa rota, que tal conhecer nossos tripulantes e passageiros?

## **2.2 Embarque dos tripulantes**

Em uma viagem de avião, é comum que ele seja composto por tripulantes e passageiros. Na nossa viagem não foi diferente. Os primeiros são os sujeitos da pesquisa, indispensáveis para que nosso voo fosse possível. Os últimos são a comunidade acadêmica, a escola campo da pesquisa e os membros da comunidade.

O embarque dos tripulantes foi realizado em abril de 2021 do século XXI. Dos 22 alunos matriculados, apenas 12 participaram dos testes e nove se mantiveram nas aulas virtuais do primeiro e segundo bimestre. Conhecer previamente esses educandos foi necessário, pois realizamos o planejamento de aulas considerando aspectos relacionados a sua vivência e particularidades. Para Luckesi (2011, p. 29) “É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa. A fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de

autoconstrução”. O autor destaca que esse conhecimento acerca do aluno permite que o professor propicie a oferta de conteúdos e atividades essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento dos discentes.

Todavia existem situações referentes aos educandos que só são possíveis de identificar a partir do contato em sala de aula, o que demanda tempo e atenção. Assim, na atividade inicial que aplicamos, previamente, identificamos características mais gerais sobre eles.

Constatamos que todos residem na zona urbana, a estrutura familiar varia entre morar com os pais, com a mãe e com os avós. Observamos que, dos 12 educandos, oito afirmaram que vão à escola porque gostam e quatro vão por obrigação. No tocante à profissão que gostariam de exercer, seis profissões foram apontadas: policial, artista de tv, médico, veterinário, jogador de futebol e advogado. Todas diferem do perfil profissional dos seus pais ou responsáveis, pois esses se inserem em trabalhos como: agricultor(a), motorista, faxineira, manicure, tratorista, redeiro (artesão), boneleiro, babá, dentre outros. Notamos que ser jogador de futebol foi a profissão mais almejada pelos alunos, além de ser o esporte preferido.

Descobrimos que sete tripulantes já tinham sofrido *bullying* em ambiente escolar, todos relacionados com apelidos e estatura física. Identificamos que, dos 12 alunos, 11 possuem celular e, destes, apenas quatro não têm acesso livre.

Diante da pandemia e das diversas quarentenas, questionamos o que eles mais fazem quando não estão em aula. Os alunos apontaram que jogam no celular e conversam virtualmente, assistem TV. Todavia o celular é a atividade preferida dos alunos, desde as atividades como jogos até conversas virtuais. Segundo Franco (2012, p. 153), “[...] a mídia, a TV, as redes sociais *online*, a internete passam a ser, neste atual século, as grandes influências educacionais sobre as novas gerações...”. Algo que foi mais acentuado com as quarentenas ocasionadas em decorrência da pandemia do Covid-19, situação que fomentou ainda mais este processo conectivo dos educandos com as redes sociais.

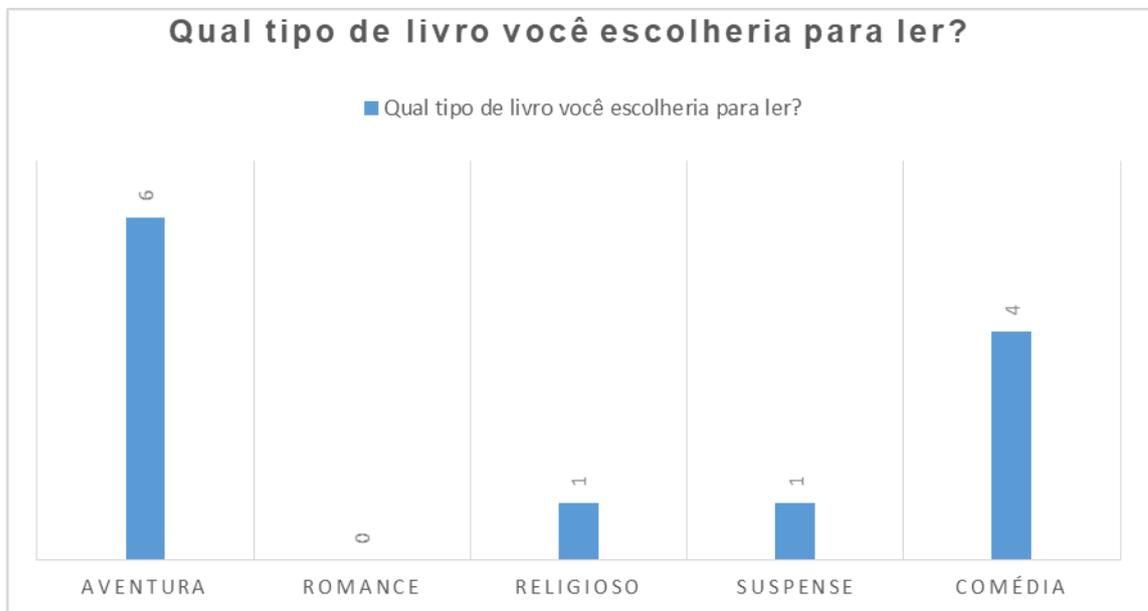
Para Buckingham (2010, p.42) “Se as escolas, de certa forma, não foram atingidas pelo advento da tecnologia digital, o mesmo não pode ser dito da vida das crianças quando estão fora da escola”. Não significa que todos os educandos tenham posse dessas novas tecnologias, mas sim, que a vida delas é impactada de diversas maneira por essas tecnologias.

Algo que não ocorreu com a leitura, pois nenhum discente a identificou a

como atividade predileta, todavia, quando questionamos se gostam de ler, 10 afirmaram que sim. Todos consideram a leitura importante para o processo de ensino e aprendizagem. Se os tripulantes sabem da importância da leitura, por que não estão lendo? Será que existem materiais impressos nas casas deles?

Descobrimos que dez estudantes têm disponíveis apenas os livros didáticos escolar disciplinar, dois educandos têm acesso a livros de historinhas (literatura). Oito alunos apontaram que existe alguém na casa que costuma ler, registramos que as mães e as irmãs exercem esse papel. Questionamos sobre qual tipo de livro eles escolheriam para ler. Vejamos o gráfico da figura 4

**Figura 4 – Gráfico do tipo de livro preferido pelos alunos**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos questionários aplicados aos alunos em abril de 2021.

Percebemos que os alunos têm preferência por aventura, seguida por comédia. Dados semelhantes aos da pesquisa que realizei no mestrado em 2017, com sujeitos do mesmo nível de ensino. A maioria, quando realizam algum tipo de leitura, preferem ler em silêncio, não gostam que outros o façam em voz alta. Quatro afirmaram que não gostam de realizar leitura no livro didático escolar disciplinar.

Três discentes destacaram que o ambiente familiar é agitado para assistir às aulas virtuais. No tocante à pandemia, eles destacaram que sentem falta de brincar, sair de casa, jogar futebol e ir à escola.

Em relação ao ensino virtual, eles destacaram que sentem dificuldade de compreenderem a explicação, de ficarem concentrados, o tempo é muito curto para

anotar as tarefas, além do sinal da *internet* que fica oscilando.

Concluído o *Checklist* dos tripulantes. Agora é o momento de checar os equipamentos.

### 2.3 Checando os equipamentos

Diante dessas informações iniciais, o presente trabalho está dividido em quatro seções. A primeira, **PENSANDO NA VIAGEM**, é composta pela Introdução, já apresentada, em que são delimitados as questões norteadoras, o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa, a tese.

Na segunda seção, **TRAÇANDO O ROTEIRO**, os procedimentos teóricos e metodológicos, o local campo da pesquisa e os sujeitos que participaram, além da organização desse estudo.

Na terceira seção, **LEITURAS DE BORDO**, apresentamos os livros paradigmáticos que selecionamos e analisamos. Além de apresentar os conteúdos relativos à Geografia que são abordados neles.

Na quarta seção, **DIÁRIO DE BORDO**, apresentamos como ocorreu o uso dos livros paradigmáticos, a aplicação das metodologias e o desenvolvimento das Instalações Geográficas.

Na quinta seção, **UM POUSO SEGURO: POTENCIALIDADES E LIMITES**, apresentamos as potencialidades e limitações que tivemos durante a pesquisa, nos reportamos ao objetivo geral desta pesquisa e ratificamos a tese que traçamos inicialmente.

## 3 LEITURAS DE BORDO

Durante um voo, quem não leu um livro?

Provavelmente todos os que foram negados o direito de aprender a ler e consequentemente escrever, e que dificilmente ocupam as poltronas de um avião.

Compartilhamos do pensamento de que a leitura da palavra escrita permite alçar voos. Quando nos reportamos à leitura estamos ultrapassando o sentido de decifrar e dominar um código linguístico, estamos falando também da leitura questionadora. Para Demo (2009, p.18) ,

Não se lê para aceitar, reverenciar, mas para se contrapor, não no sentido banal de apenas dizer que discorda, mas no sentido profundo de aceitar o desafio de transformar a leitura em alavanca de transformação social

O fato de alunos chegarem ao 6<sup>a</sup> do Ensino Fundamental com limitações na leitura e escrita é apenas o cerne da problemática. Por trás está oculta a possibilidade de os educandos futuramente fazerem uma leitura de mundo, para além da palavra escrita. Este é provavelmente um dos motivos que condicionam a quem vai ou não sentar nas poltronas do avião. Para Demo (2009, p.23),

Quem sabe ler sempre foi figura temível, porque pode conter a chama do questionamento. Ler pode ser fato incendiário, mas pode ser concebido e praticado de tal modo a apagar qualquer fogo do questionamento.

A leitura pode libertar, mas também pode enclausurar, a depender da maneira em que é mediada, tanto em seio familiar como na instituição de ensino. Contudo, é sabido que recai sobre esta última quase toda a responsabilidade de conduzir os alunos à leitura e escrita. Que tipo de leitor a escola está formando?

Para Demo (2009, p. 27),

A escola não parece levar em conta a existência das outras leituras espalhadas pela vida, em casa, no trabalho, na rua, nos espaços de divertimento, no ciberespaço. De certa forma, a escola ainda é um mosteiro, onde se ensina a ler para acatar.

Interpretamos estas outras leituras como o conhecimento, o senso comum que o educando carrega para sala de aula, estes, quando considerados na prática docente, podem tornar o trabalho com a leitura e a escrita mais significativo, pois a escola passa a ser uma extensão da própria vida do aluno. Como diz Paulo Freire (2005), a leitura do mundo antecede a da palavra.

Compreendemos que a leitura e a escrita precisam caminhar juntas com a Geografia. Todavia é necessário ter clareza na escolha dos recursos didáticos que possibilitem esta mediação de maneira lúdica e criativa. Na busca por materiais que agregassem todos estes pré-requisitos, optamos pelos livros paradidáticos, recursos didáticos que foram objetos de diversas pesquisas, como foi demonstrado no quadro 1 e 2 da introdução desta pesquisa. Nossa primeira dificuldade surgiu quando

necessitamos definir um conceito para esses livros. A nomenclatura “paradidática” significa paralela ao material didático, no contexto da sua criação, 1970, isso fez todo sentido, era parte das estratégias editoriais de lançar e vender no mercado um livro que complementasse o livro didático escolar disciplinar, o qual, por sua vez, apresentava incoerências.

Compreedemos que na atualidade, em 2022, a terminologia “paradidática” não se limita ao uso paralelo ao livro didático escolar disciplinar, mas a qualquer outro recurso didático.

Assim, definimos como livro paradidático os que são utilizados paralelamente aos materiais didáticos, variando desde a literatura a livros com linguagem mais técnica ou acadêmica, podendo ser utilizado por alunos e professores, tanto como material principal, como subsidiário. O seu caráter paradidático ocorre à medida que é utilizado como meio para aprendizagem em espaço escolar ou não. Existem livros que nascem já com essa finalidade, verticalizando ou não um tema, elaborados com destino ao ensino e aprendizagem, porém, existem aqueles que não são escritos para tal propósito, mas assumem essa função à medida que são didatizados em âmbito escolar ou fora dele. No tocante à forma ou à estrutura, não existe uma normatização, assim, existem livros paradidáticos com diversos aspectos, fartos ou não de ilustrações, pequenos e grandes, com letra bastão ou cursiva.

Partindo desse entendimento selecionamos e analisamos livros paradidáticos que comporam a leitura de bordo. Na busca por esses exemplares compartilhamos do entendimento de Fernandes (2010, p.153), quando afirma ser preciso que “[...] na utilização dos livros paradidáticos, o professor tenha a preocupação de ser ele o responsável pela escolha dos livros que irá adotar”. Este é um aspecto basilar, tendo em vista o uso didático que essas obras vão assumir, por conseguinte, o educador necessita traçar as conexões do livro paradidático com os conteúdos ou temática que ele deseja abordar nas aulas de Geografia.

Este momento requer a leitura atenta do professor, sobretudo por ser um material que nem sempre passa por avaliação, como ocorre com os livros didáticos escolar disciplinar, com exceção daqueles que são selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que avalia e disponibiliza os exemplares, pedagógicos e literários. Ressaltamos que mesmo os livros que chegam às escolas oriundos desta seleção necessitam que os educadores façam sua triagem baseados nos seus objetivos traçados, tendo em vista que na seleção

do PNLD o intuito é delimitar obras literárias voltadas para o ensino da língua portuguesa e de literatura. Ainda não existe a delimitação de livros paradidáticos, direcionados aos componentes curriculares, como Geografia, História, Ciências dentre outros.

Assim o educador que se dispuser a trabalhar com livros paradidáticos deve garimpar, dentre os exemplares enviados para a escola, os que permitem um trabalho com a Geografia. Esta é uma das possibilidades, que não foi a que nós utilizamos, posto que estávamos em um período de pandemia e as escolas estavam fechadas. Então optamos por buscar esse recurso didático em meio virtual.

Destacamos que a potencialidade dessas obras não se resume a sua materialidade e constituição, mas depende da escolha e metodologias utilizadas pelo professor. Ou seja, selecioná-las com uma linguagem mais rebuscada para alunos que estão em processo de leitura e escrita não é viável.

Comungamos com o pensamento de Fernandes (2010, p. 154), quando ele destaca que o uso do livro paradidático “possibilita a mudança da rotina impressa pelo livro didático”. Ressaltamos que no uso dele é necessário ter o zelo de não torná-lo rotineiro e linear, como aponta Fernandes (2010) em relação aos didáticos escolar disciplinar.

Nesse sentido, surgiu o seguinte questionamento, qual o caminho para a escolha de livros paradidáticos para as aulas de Geografia?

Não existe uma fórmula, posto que a sala de aula é um constante movimento, todavia existem três questões que o professor precisa ter em mente ao selecionar um livro paradidático. Qual o objetivo traçado ou problemática norteadora? Qual o perfil da turma ou do aluno para qual o livro será direcionado? Qual(ais) conteúdo(s) ou temática será trabalhada?

Nesta pesquisa essas questões nos conduziram a optarmos por livros paradidáticos literários. Segundo Eichenberg (2016, p.34):

Toda obra literária, pela linguagem metafórica, revela a estrutura do duplo sentido, característica do símbolo, estabelecendo com o mundo uma comunicação própria, da referência metafórica, ou seja, da ficção.

Compreendemos que no momento que o aluno lê, ele entra em contato com diferentes signos, que são as próprias palavras. Todavia, quando esta leitura é

realizada a partir de livros paradidáticos literários, os educandos são mobilizados a realizar um movimento mais amplo, ao qual denominamos de simbologia. Conforme Ostrower (1987,p.21),

As palavras representam unidades de significação. Sua função é variada, porquanto são variados os relacionamentos em que as palavras formulam o conhecimento que temos do mundo. Entre outros, podem funcionar como *signos* e *símbolos*.

A pesquisadora ainda acrescenta que o signo antecede o símbolo, evidenciamos que tanto os signos como a simbologia são elementos basilares para a constituição da avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas, a qual utilizamos com os sujeitos da pesquisa.

Tendo em vista a quantidade de tipologias literárias, selecionar livros paradidáticos literários é abrangente. Assim, remetemo-nos à segunda questão: Qual o perfil da turma ou do aluno para qual o livro será direcionado?

No diagnóstico realizado, salientamos que os discentes apresentaram dificuldades com leitura e escrita, mas relataram interesse por livros de aventura e comédia. Nessa conjuntura delimitamos a busca por livros paradidáticos do gênero narrativo. Segundo Neto (2021, p.23):

A narrativa foi, certamente, uma das primeiras formas de transmissão de conhecimento, por meio da qual o homem primitivo passava para os descendentes suas histórias, suas experiências, seus mitos, normas e padrões de conduta, regras sociais. As narrativas mitológicas dos gregos, dos nórdicos e de muitos outros povos buscavam explicar o mundo em que viviam.

O autor deixa claro que as narrativas fazem parte do cotidiano, aguçam o imaginário e a criatividade das pessoas. Fazem-se presentes desde quando os pais contam histórias aos seus filhos, até mesmo quando contamos uma novela. Para Dourado e Canguçu (2018, p.2),

O gênero narrativo se deve ao fato de ser uma forma literária rica em detalhes, que tem como característica principal a narração de uma história seja ela fictícia ou real, apresenta um conteúdo dinâmico que prende o leitor no desencadear dos fatos dispostos pelo escritor, apresentados por um narrador.

Para os autores, a narrativa possibilita ao leitor conhecer detalhes,

proporcionando uma conexão com a história, é um gênero literário que aguça a curiosidade. Nesta perspectiva, identificamos cinco gêneros narrativos, como mostra o Quadro 5.

**Quadro 5 - Tipos de narrativas**

NARRATIVA	CARACTERÍSTICAS
Conto	Narrativa curta que gira em torno de um acontecimento real ou fictício.
Crônica	Narrativa informal que tem como tema o cotidiano.
Fábula	Narrativa que transmite mensagem de cunho moral.
Novela	Narrativa longa que se desenvolve em torno de um personagem principal
Romance	Narrativa longa que envolve várias tramas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do *site* Toda Matéria.

De acordo com o quadro 5, as narrativas estão divididas em conto, crônica, fábula, novela e romance. Assim, iniciamos uma busca por livros paradidáticos que estavam nesse leque de opções.

Inicialmente, inserimos no *Google* as palavras-chave: livros paradidáticos de Geografia, não delimitamos o gênero, visto que não há um mercado editorial voltado especificamente para este campo. A partir dessa busca selecionamos imagens, uma maneira mais ampla de visualizar as sugestões dadas pelo *site* de busca. Neste processo nos deparamos com uma variedade de opções, como está demonstrada na Figura 5.

**Figura 5 - Imagens de livros paradidáticos sugeridas pelo Google**



Fonte: [https://www.google.com/search?q=livros+paradid%C3%A1ticos+de+geografia&sxsrf=ALeKk01VYuvobbQTBUYLhanDyvtTi0USEw:1603563285658&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiBuZDg6s3sAhUuLLkGHbgVBSQ\\_AUoAnoEAcQBA&biw=1366&bih=625](https://www.google.com/search?q=livros+paradid%C3%A1ticos+de+geografia&sxsrf=ALeKk01VYuvobbQTBUYLhanDyvtTi0USEw:1603563285658&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiBuZDg6s3sAhUuLLkGHbgVBSQ_AUoAnoEAcQBA&biw=1366&bih=625), acesso em out. 2020.

Verificamos que alguns livros sugeridos na Figura 5 são destinados ao professor, com linguagem técnica e com abordagem relativa à ciência geográfica. Um exemplo é o livro *Geografia e Práxis* de Ruy Moreira. Todavia, nossa busca foi por livros paradidáticos do gênero narrativo, que tivessem relação com os conteúdos e temáticas da Geografia que selecionamos para trabalharmos com o 6º ano do Ensino Fundamental.

Optamos por títulos que tinham relação com a Geografia. Em seguida inserimos cada um no *site* de busca *Google*. Descobrimos que os livros não estavam disponíveis para acesso gratuito e sim para compra. Nessa circunstância buscamos o preço mais acessível e compramos na *Amazon*<sup>9</sup>. Alguns exemplares foram selecionados a partir do efeito dominó. À medida que verificamos um título, o *site* já apresentava outras obras similares.

Ademais, adquirimos obras que encontramos como sugestão no artigo científico de Rodrigues (2019). Outros foram selecionados a partir da nossa prática docente.

Não definimos uma quantidade exata, fomos comprando livros pelos resumos, às vezes bem simplificados, e dos títulos que davam suporte para trabalhar os temas e conteúdos já explicitados.

Inicialmente, adquirimos 5 exemplares. Depois que analisamos e relacionamos com os temas e conteúdos realizamos outro pedido. Esse procedimento foi necessário, pois, em um mesmo livro, foi possível identificar vários conteúdos, assim, buscamos comprar outras obras que contemplassem os que ainda não tinham sido apreciados.

Ao analisarmos os livros, levamos em consideração os critérios apresentados no quadro 6.

#### **Quadro 6 - Critérios analisados nos livros paradidáticos**

<b>Critérios</b>
Qualidade do texto verbal e do texto visual (ilustrações)

<sup>9</sup> Acabamos optando pela compra no site da *Amazon.com*, isso não significa que compactuamos com a metodologia de mercado adotada pela empresa, consideramos apenas as condições financeiras da pesquisadora.

Número de páginas
Conteúdos relacionados à Geografia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do guia literário, 2018.

Como mostra o Quadro 6<sup>10</sup>, consideramos a qualidade do texto verbal e visual, número de páginas e os conteúdos relacionados à Geografia. Utilizamos como base parâmetros indicados no Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Literário (PNLD), 2018.

Analizamos a linguagem, observando se era de fácil compreensão para os sujeitos da pesquisa. Avaliamos o texto visual com base na interação entre texto verbal e texto visual. Observamos se os recursos visuais permitiam a ampliação da experiência estética e literária do leitor, além do imaginário.

Levamos em consideração a quantidade de páginas e a disposição do texto, porque os sujeitos da pesquisa não se interessam por obras volumosas. Em relação ao enredo identificamos os conteúdos e temáticas relativos ao selecionados para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Em alguns livros, foi necessário realizarmos observações no tocante ao uso de termos ou conceitos equivocados. Dentre os materiais adquiridos, descartamos dois, o livro Brasil de Fio a Pavio, de Gilles Eduar e a Ilha do Tesouro de Robert Stevenson. O primeiro é ideal para trabalhar no 7º ano do Ensino Fundamental, quando abordamos as regiões geográficas brasileiras. O segundo livro, apesar de ser um clássico da literatura, apresenta teor de violência em algumas partes do enredo, além da linguagem de difícil compreensão para os discentes pesquisados neste estudo.

Com exceção desses livros, os demais apresentaram condições de serem inseridos na proposta metodológica.

Então, vamos conhecê-los?

### **3.1 Conhecendo as obras**

É chegado o momento de revelarmos os livros paradidáticos do gênero narrativo que analisamos e que deram suporte para trabalharmos os temas e conteúdos selecionados para o 6º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>10</sup> Não era nosso objetivo realizar uma análise crítica das obras.

Iniciamos pelo livro, Geografia de Dona Benta, de Monteiro Lobato. Apesar de ter sido publicado em 1935, ele faz parte do conjunto de livros paradidáticos que podem ser inseridos no contexto atual de sala de aula. Além disso, Lobato é referido como um dos precursores desse recurso didático. Apesar de o termo ter surgido na década de 1970, já existia uma produção desse material.

A obra é voltada para a Geografia, mas agrega conhecimentos de outras áreas do saber. Lobato adequa o conhecimento científico a uma linguagem literária com intuito de ensinar o público infantil<sup>11</sup>. Segundo Giaretta (2008, p.60)

Ao escrever suas histórias, Lobato respeitou a maneira singular de as crianças pensarem e aprenderem, escrevendo para elas um texto simples, mas que não lhes subestimava a capacidade de compreensão. Com isso, Lobato estimulava as crianças a pensar com as próprias idéias, o que desenvolvia nelas um senso crítico para avaliar valores estabelecidos e os problemas do nosso país. Desse modo, as histórias do Sítio se diferenciavam das histórias infantis da época, porque problematizavam os fenômenos sociais, sem ufanismo e discursos patrióticos exagerados que apenas enalteciam nossos heróis e as riquezas naturais do Brasil.

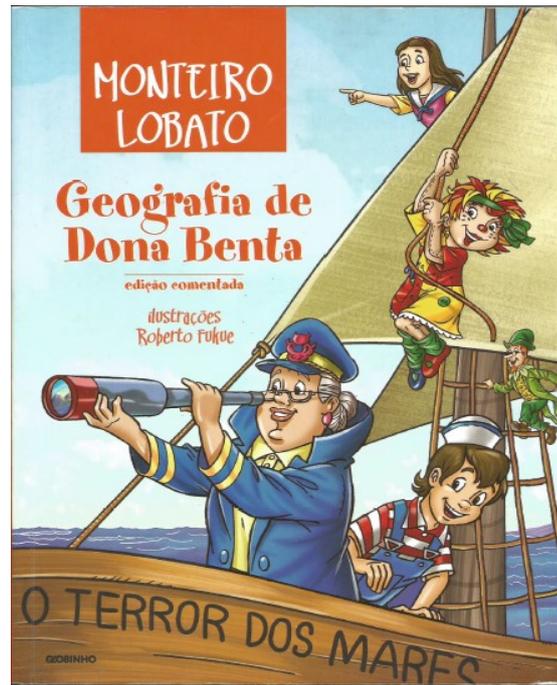
Lobato apresenta os conteúdos abordados na Geografia de uma maneira criativa. Ele não diminui a capacidade de as crianças aprenderem e questionarem. Por ser uma obra produzida em 1935, alguns dados e informações já não se aplicam na atualidade, pois o espaço geográfico está em constante transformação. Esse fato não inviabiliza a utilização, pelo contrário, é uma oportunidade de o professor e os alunos explorarem as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Optamos por uma publicação da Editora Globinho de 2013, que traz a obra comentada. À medida que surge um dado ou informação desatualizada, o editor apresenta uma nota explicativa. Esta é a obra que selecionamos, como mostra a Figura 6.

---

<sup>11</sup> Os livros infantis de Monteiro Lobato apresentam conteúdos escolares de maneira lúdica, contudo é necessário destacar que ao trabalhar com sua obra é necessário estar atento às questões de gênero e ao racismo. Nesse aspecto Lobato é contraditório.

**Figura 6 - Obra selecionada, publicação da Editora Globinho**



Fonte : Arquivo da pesquisadora, 2022.

Os personagens que ilustram a capa do livro, Figura 6, fazem parte do Sítio do Pica Pau Amarelo, obra de Lobato que virou programa de televisão e tornou-se amplamente conhecido no Brasil. Na capa do livro, podemos identificar Dona Benta como a capitã do barco intitulado o Terror dos Mares. Atrás da atenta Vó, está Pedrinho com seu chapéu de grumete. A irrequieta Emília pendurada em uma corda, e Narizinho e Visconde observando o mar.

Essa e as demais ilustrações foram realizadas por Roberto Fukue. Ele inseriu desenhos, pequenos e pontuais, em quase todas as páginas. Eles estão relacionados com a temática que é abordada em cada capítulo, possibilitando a interação entre texto verbal e texto visual, contribuindo com a experiência estética e literária do leitor.

Constatamos que o livro é uma literatura infantil e infanto-juvenil, classificada como ficção, um gênero narrativo. Identificamos, a partir da ficha catalográfica, que o livro é extenso, com 251 páginas, dividido em 34 capítulos. Após realizarmos a leitura observamos que, durante o enredo, Lobato explora conteúdos e temáticas trabalhados atualmente do 6º ao 9º do Ensino Fundamental.

Como nosso interesse era apenas referente ao 6º ano, selecionamos da página 1 até a 79 , que equivale aos 7 primeiros capítulos, a saber: *Navegando pela*

*Geografia; Inventor de histórias; Geografia de Dona Benta, o universo; Bailado nas estrelas, no espaço; A Terra vista da lua; e, A Terra é redondinha e o miolo da Terra.*

Nesses capítulos, identificamos os seguintes conteúdos: sistema solar; hemisférios; continentes; oceanos; orientação; camadas de ar; relevo; camadas internas da Terra; formação do Planeta Terra; ciclo hidrológico; agentes internos da Terra; acidentes geográficos; e movimentos da Terra. Durante o enredo, observamos que o autor abordou o conceito de Geografia; hemisfério; vento; glacial e Antártico.

Os dois primeiros capítulos, *Navegando pela Geografia e Inventor de histórias*, é onde o editor apresenta a obra e traz uma breve biografia de Lobato. Destarte, a história propriamente dita, inicia-se no capítulo 3, intitulado *Geografia de Dona Benta*.

O cenário inicial é o Sítio do Picapau Amarelo, com seus típicos personagens. Segundo Giaretta (2008, p.60): “Lobato também criou alguns personagens do Sítio que representavam diferentes segmentos da sociedade brasileira da Primeira República, além de personagens fantásticos, para protagonizar as suas histórias”.

Dessa maneira, ele cria personagens que marcaram gerações, com características peculiares, como mostra o Quadro 7.

**Quadro 7 - Caracterização dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo**

<b>Personagens</b>	<b>Características</b>
Dona Benta	Avó ideal, carinhosa e culta. Proprietária do Sítio do Picapau Amarelo e autoridade desse lugar. Respeita a autonomia e a liberdade de pensamento, ensina os seus agregados como se fosse uma professora. Representa a burguesia agrária que Lobato almejava para o país.
Tia Nastácia	Afetuosa, humilde e detentora de bom senso. Tia Nastácia, que é descendente de escravos, representa o povo brasileiro e a cultura popular. É a única personagem que trabalha no Sítio do Picapau Amarelo, pois o negro, no contexto da Primeira República, representava, quase que exclusivamente, a classe servil do país.
Pedrinho e Narizinho	Crianças da burguesia agrária. São crianças felizes, questionadoras e independentes, adaptáveis e abertas ao novo, por isso, Lobato deposita nelas a esperança de mudanças para o país. Esses personagens representam a futura elite dirigente do Brasil.

Emília	Boneca de pano, astuta, insubmissa, irreverente, com grande poder de persuasão e a mais representativa personagem do Sítio do Picapau Amarelo, visto que Lobato a utiliza para tratar de temas polêmicos e questionar valores estabelecidos. Emília vive em tensão dialética com os outros personagens do Sítio, pois desfruta de imensa autonomia que, conforme confissão de Lobato, nem mesmo ele pode controlar. Confeccionada por Tia Nastácia com materiais do Sítio, Emília destoava das bonecas <i>chics</i> importadas da Europa, feitas de porcelana e loiras de olhos azuis, com as quais brincavam as meninas burguesas do Brasil.
Visconde de Sabugosa	Sabugo de milho científico, representante da ciência positivista. Visconde de Sabugosa e Dona Benta são os personagens que ensinam Geologia e Geografia à turma do Sítio do Picapau Amarelo.

Fonte: Elaborado a partir da dissertação de Giaretta, 2008.

Todos os personagens apresentados no Quadro 7 aparecem nos primeiros capítulos analisados. Percebemos que a criação e a organização deles representam um rompimento com a estrutura familiar patriarcal presente na década de 40 do século XX. O autor estruturou uma família na qual a avó assume a organização do sítio, ensina aos seus netos e agregados.

O capítulo I se inicia com Dona Benta concluindo uma história sobre o mundo. Ao finalizar, Pedrinho, Narizinho e Emília sugerem que ela conte uma outra. Lobato (2013, p.12): “Mais, quê?...- perguntou a boa avó. - Poderei contar muitas histórias assim - história da Física, história da Química, história da Geologia, história da geografia...”. Pedrinho, sugere que ela conte histórias da Geografia, pois estava sonhando em viajar por terras distantes. A avó não desaponta e inicia uma nova contação, falando sobre uma grande bola, esta representa o planeta Terra. Nessa passagem, a personagem apresenta um conceito para Geografia. Lobato (2013, p.114):

A Terra é um dos milhões de grãos de poeira que flutuam no espaço - e Geografia quer dizer a descrição das coisas na superfície desse grãozinho. Mas só o que está na superfície. Contar Geografia é contar tudo que está em cima da casca da Terra.- contar os rios, contar os mares, as montanhas, os vulcões, os países, as cidades, as florestas[...].

O conceito apresentado retrata uma Geografia descritiva, que serve apenas para descrever elementos do planeta Terra. Lacoste (1996) destaca que a Geografia era tida como uma disciplina maçante e sem nenhuma funcionalidade aos olhos da

maioria, a não ser para nomear e quantificar elementos da natureza. Contudo, ela exerce um grande papel para a minoria da população, representada pelo alto escalão do Estado maior, que utiliza esse conhecimento para deflagrar e ganhar guerras.

Todavia, ao continuar a leitura, percebemos que Dona Benta apresentou, inicialmente, o significado estrito da palavra Geografia. De origem grega, formada pelo radical “geo”, que significa Terra; e “grafia”, que remete à descrição. Observamos que na continuação da história, ela mostra uma outra perspectiva para o conceito de Geografia. Lobato (2013, p.15):

Agora iremos dar um passeio pelo nosso mundinho, para ver o que a natureza pôs em cima dele, e também as mudanças que os homens, com as suas reações, fizeram na superfície da casquinha. Se, por exemplo, o homem abre um canal ligando dois mares, esse canal é uma mudança - e a Geografia fala dele. Se o homem derruba uma floresta e no lugar constrói uma cidade, a Geografia fala dela.

Nessa passagem, ela enfatiza que estudar Geografia vai além da mera descrição: é necessário compreender as transformações ocorridas no espaço geográfico. Para demonstrar, ela sugere que todos façam uma viagem de faz de conta até a lua.

Esse momento é retratado no capítulo, “A Terra Vista da Lua”, Figura 7.

**Figura 7 - Ilustração mostrando os personagens na lua**



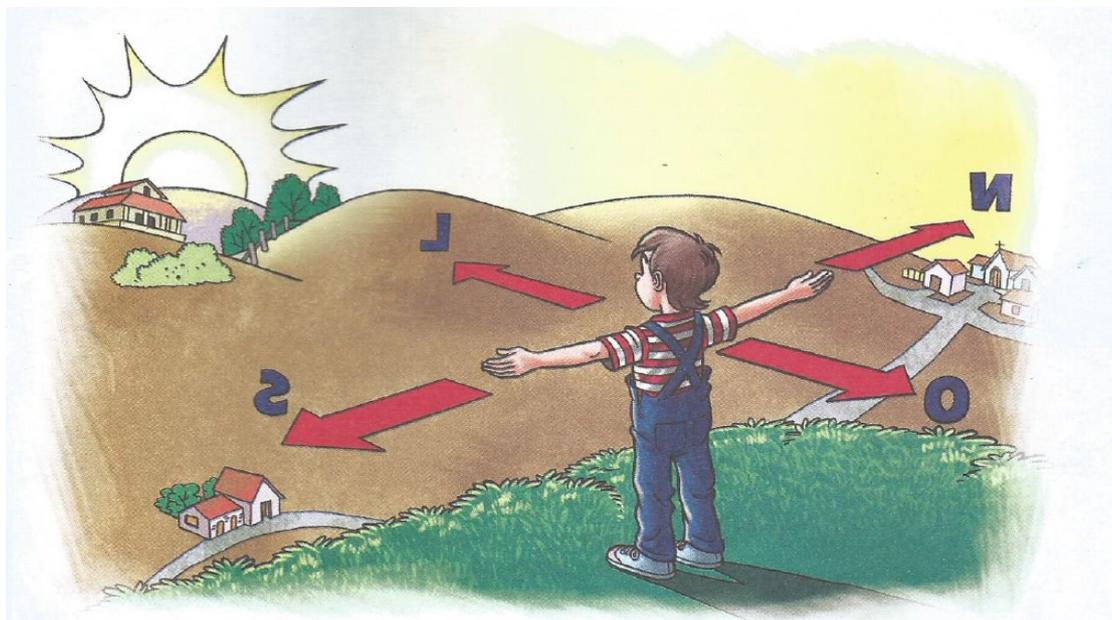
O Visconde fez de conta que cumpriu a ordem e Pedrinho espiou de novo.

Fonte: Geografia de Dona Benta, Lobato, 2013.

A Figura 7 representa o momento que os personagens estão na lua, todos em atividades distintas. Emília, sentada e impaciente, esperando que Pedrinho dispense o telescópio. Visconde explorando as crateras da lua. Narizinho e Dona Benta observam o espaço.

Nessa oportunidade, Dona Benta explica o que são hemisférios. Mostra os oceanos e os continentes, vistos da lua, além de ensinar como localizar os pontos cardeais a partir do sol. Vejamos a Figura 8.

**Figura 8 - Orientação pelo sol segundo Dona Benta**

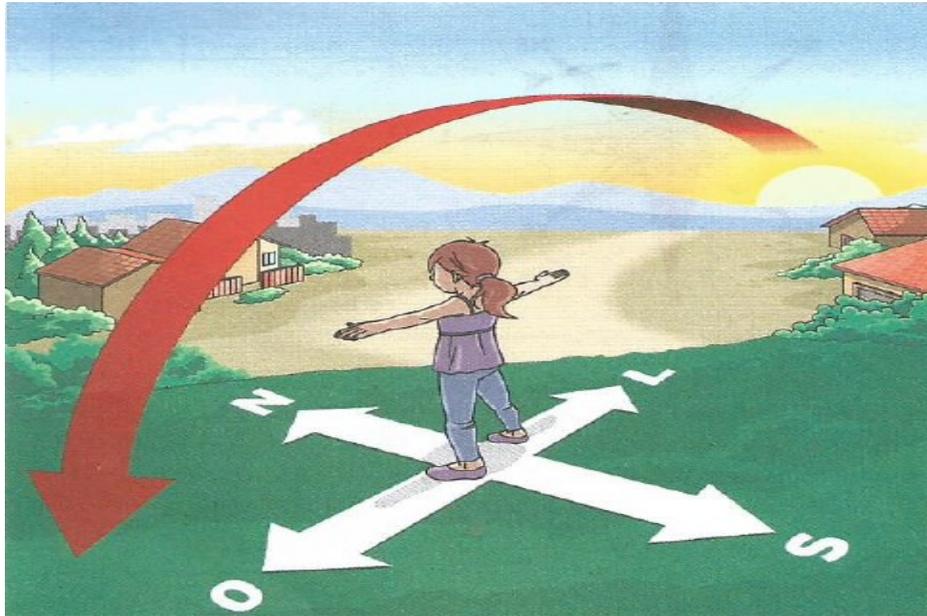


Fonte: Geografia de Dona Benta, 2013.

Conforme a Figura 8, a orientação de Dona Benta pelo sol difere da que utilizamos atualmente. Ela utiliza a ponta do nariz para localizar o leste, nascente ou oriente; já as costas indicam o oeste; o braço direito, o sul; e, o esquerdo, o norte.

Na perspectiva atual, orientamos o aluno que o braço direito deve apontar na direção onde o sol nasce, leste; o braço esquerdo aponta para o oeste, poente ou ocidente; a frente do corpo aponta para o norte; e as costas indicam o sul, como mostra a Figura 9.

**Figura 9 - Orientação pelo sol utilizada nos livros didáticos atuais**



Fonte: Livro didático Geração Alpha do 6º ano, Sampaio, 2018.

Como mostra a Figura 9, a menina direciona o braço direito para localizar o leste, onde o sol nasce. Já Dona Benta utiliza a ponta do nariz para indicar o leste. Todavia, ambas estão corretas, mas é algo que precisa ser ressaltado aos alunos.

Observamos que uma característica predominante de Dona Benta é permitir que os netos e agregados façam perguntas inusitadas. Vejamos o exemplo de quando ela é desafiada por Emília a provar que a Terra é redonda: “- Prove! - exigiu Emília. – Aqui comigo não basta dizer; é preciso provar, ali na batata!” LOBATO, 2013, p.20).

Tendo em conta esse questionamento, percebemos que Monteiro Lobato idealiza uma questão que provavelmente inquieta a criança ou o aluno, mas pela normatização imposta no ensino tradicional, contexto na qual a obra foi escrita, o estudante não teria coragem ou respaldo para realizar esse tipo de pergunta.

Dona Benta argumenta com Emília que se viajarmos em uma mesma direção, retornaremos ao ponto de partida. Ela utiliza o livro paradidático “A volta ao mundo em oitenta dias”, de Júlio Verne, para convencê-la. Ela compara uma bola com o planeta Terra, mas tem conhecimento da esfericidade do planeta. Lobato (2013, p. 230): “– Como, embaixo? Se a Terra não passa de uma bola, como embaixo? Qual o embaixo de uma bola, ou esfera?”.

Consultamos o dicionário online de Português e averiguamos que esfera é

qualquer sólido perfeitamente redondo; bola. Por isso, Dona Benta relaciona a bola ao planeta Terra.

Na sequência ela continua o diálogo com Emília, desta vez sobre as camadas internas da terra. Lobato (2013, p.25-26):

- Emília- disse ela-, se você abrir um buraco ali no terreiro, o que é que sai?
- Terra- disse a boneca.
- E depois, se o buraco for bem fundo?
- Terra quente.
- E depois, mais, mais fundo?
- Terra derretida, ou lava.
- E depois?
- Terra quente, outra vez.
- E depois?
- Terra fria, outra vez.
- E depois?
- Depois? Depois saem chineses...

Em alguns momentos, Lobato inverte os papéis. Ao invés de Dona Benta apresentar uma resposta, ela estimula a criança a pensar. Veja o exemplo acima. A boneca Emília dá várias respostas, mas sua interlocutora a incentiva a ir além. Isso demonstra que as crianças têm a capacidade de criar suas próprias respostas, que necessariamente não precisam estar de acordo com a expectativa do adulto que, às vezes, espera uma resposta padronizada.

Emília mostra que as crianças podem ter uma perspectiva diferente, até mesmo quando não acham mais argumento, “Do buraco sairão chineses”. Podemos achar uma asneira a argumentação da boneca, mas ela fez uma relação ao fato de a China estar localizada no extremo Oriente. Algo comum aos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. É difícil para eles entenderem que vivemos sob a Terra.

Dona Benta não reprovou em nenhum momento a astuta boneca, pelo contrário. Ela utilizou a resposta dada por Emília para ampliar o seu raciocínio. Lobato (2013, p. 26):

- Emília está certa - disse a boa senhora. – Os chineses são nossos antípodas, isto é, a gente que vive do lado oposto ao nosso, de modo que, se o buraco aberto pela Emília varasse a Terra lado a lado, poderia muito bem dar na China.

Ela mostra que a boneca está correta, para tanto cria uma hipótese para justificar o apontamento dela, “caso ela pudesse cavar um buraco que ultrapassasse a terra”. Essa perspectiva de considerar o conhecimento dos alunos é nítida na escrita de Lobato. A todo momento, Dona Benta provoca e agrega o que escuta dos seus netos e agregados. Para Luckesi (2011, p. 204),

O diálogo possibilita o entendimento e a “negociação”, e então, nessa perspectiva, verificamos que não há erro, mas sim outro conhecimento, diferente do que estaríamos esperando em resposta à nossa pergunta.

Esse é um aspecto que é válido para considerarmos na prática docente. O aluno possui informações e conhecimentos distintos do educador; este, por vezes, espera uma resposta ou procedimento específico do aluno e, quando não a obtém, acaba por inferir que ele errou. Essa conduta pode conduzir o educando a uma postura de desânimo frente aos colegas, surgindo assim na sala as adjetivações de “burro”, para os alunos que não se adequam a um padrão.

Na fala de Dona Benta, é perceptível identificar o professor que trabalha na perspectiva de considerar o que o educando expõe, não significa dizer, que tudo que o discente fala está correto, mas sim, conectar o que ele fala, provocá-lo a partir das suas próprias conclusões. Existe uma diferença sutil entre “você está errado” e “vamos refletir juntos”.

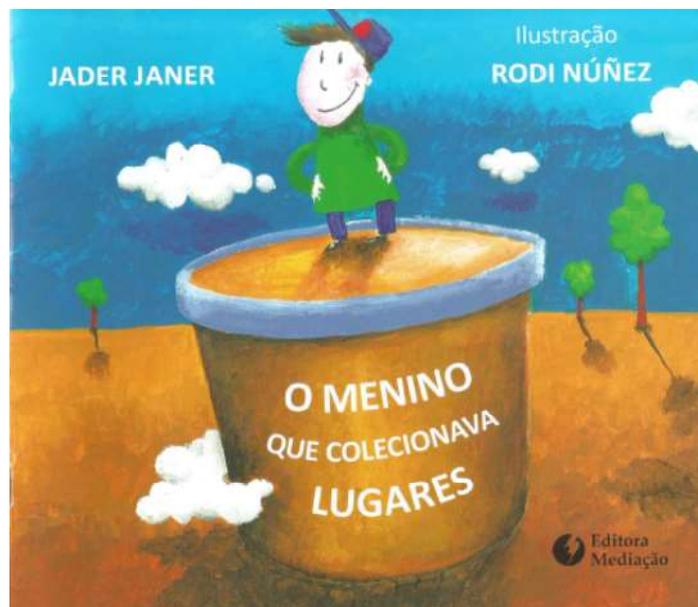
Segundo Luckesi (2011, p. 230), “Acolhimento, diálogo e confrontação são recursos que devem atuar conjuntamente, para que educador e educando possam trilhar na busca dos resultados desejados”. Foi pensando nesse diálogo proporcionado pela personagem Dona Benta que selecionamos o segundo livro. Ele foi escolhido após a leitura do texto “Geografia e literatura: experiência na formação de professores dos anos iniciais”, de autoria da professora Aline de Lima Rodrigues (2019). No artigo, ela apresenta alguns livros que utilizou com seus alunos de graduação nas aulas de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos alguns: “O menino que colecionava lugares”, de Jader Janer; “Dia e Noite”, de May França, Eliardo Franco; “Vovó viaja e não sai de casa?”, de Silvia Orthof; e “Os guardados da vovó”, de Nye Ribeiro.

Apesar de utilizados com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a descrição do livro “O menino que colecionava lugares” nos chamou

a atenção. De acordo com Rodrigues (2019, p.1021), “ A utilização deste livro serve de exemplo para a construção do conceito de lugar nos anos iniciais, ao vincular a memória afetiva do menino aos locais por onde andava”. Ela destacou que a obra traz a possibilidade de o educando construir o conceito de lugar a partir da sua vivência.

Nessa conjuntura, analisamos o referido livro, pois o conceito de lugar foi elencado para trabalharmos com os sujeitos da pesquisa. Vejamos a Figura 10.

**Figura 10 – Capa do livro “O menino que Coleciona Lugares”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

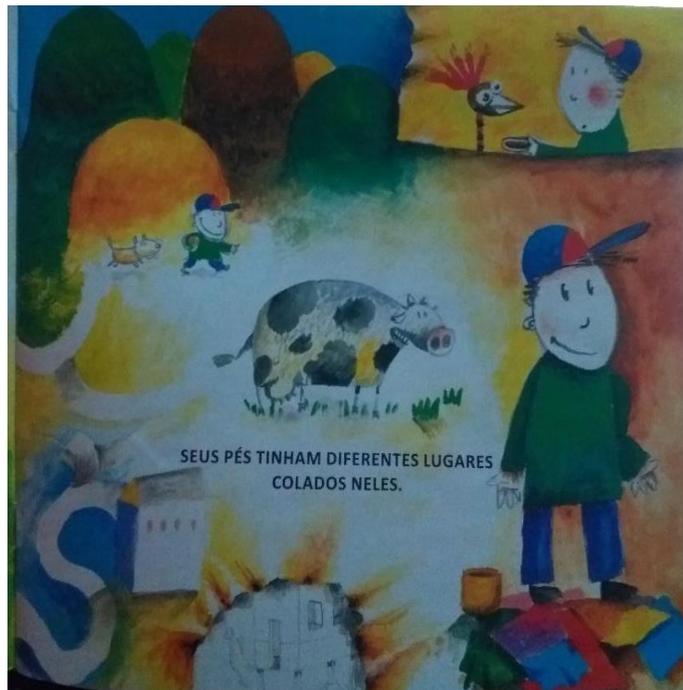
A capa do livro, Figura 10, traz elementos que estão relacionados com o enredo do livro, apresenta o menino, personagem central, e sua lata, objeto mágico que permite que ele guarde vários lugares espalhados pelo mundo. É uma ficção publicada pela Editora Mediação no ano de 2016.

O livro é de autoria de Jader Janer, geógrafo e professor universitário. É uma obra curta, com apenas 40 páginas, contendo mais ilustrações do que texto. O autor não optou por sumário. Segundo a ficha catalográfica, a obra é classificada como literatura infantojuvenil brasileira, indicada para a disciplina de Geografia desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este fato influenciou o autor a utilizar a letra bastão, por ser destinada também a um público que está aprendendo a ler e a escrever ou ampliando a leitura. Os textos são curtos, aspecto

positivo, pois alguns sujeitos da pesquisa estão em processo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

O livro possibilita trabalhar o conceito de lugar, além de abordar, de maneira sutil, aspectos referentes aos mapas. Além disso, apresenta ilustrações em todas as páginas, essas foram realizadas pelo ilustrador Rodi Núñez. Vejamos a Figura 11.

**Figura 11 - Ilustração utilizada no livro “O menino que colecionava lugares”**



Fonte: O menino que colecionava lugares, Janer, 2016.

Observando a Figura 11, percebemos que o ilustrador utiliza uma variação de cores quentes, vermelho, laranja e amarelo. Ele retrata momentos nos quais o personagem central se desloca por diversos lugares do planeta Terra. Seus desenhos têm um perfil de traços livres, não existe uma padronização, permitindo uma leitura para além do texto escrito.

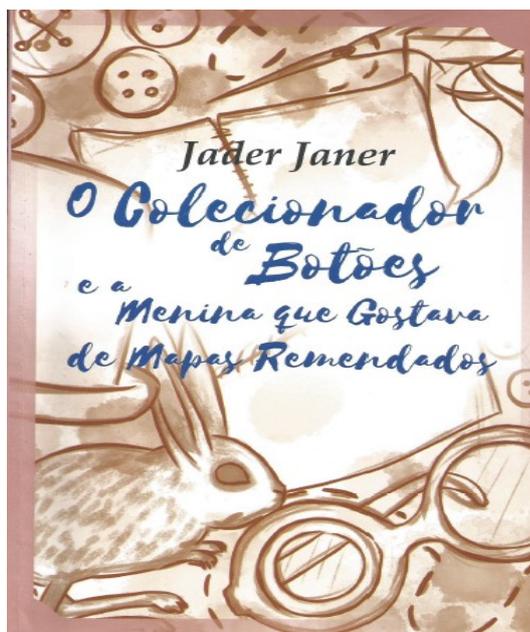
O enredo é sobre um menino que gostava de passear, mas tinha medo de esquecer os lugares que ele visitava. Assim, ele os guarda em uma velha lata de manteiga. Janer (2016, p. 20): “O que ninguém sabia é que naquela lata ele guardava o seu segredo”. Com o tempo, ele começa a ficar preocupado com as pessoas dos lugares que ele guardava na lata, ficou imaginando o quanto elas ficavam tristes sem os lugares que elas tanto gostavam. Em um belo dia, ele resolve abrir a lata e devolver todos os lugares.

A experiência do personagem permite que o leitor se conecte com o lugar onde vive, observando o que há de diferente e especial, possibilitando criar e recriar um conceito baseado na sua vivência. Durante a história, o autor explora essa construção, mas, ao final do livro, ele deixa o seu entendimento para o conceito de lugar. Janer (2016, p.39) “Ele compreendeu que os lugares ficam guardados dentro da gente, compreendeu que, se lugar é gente... gente é lugar!”.

Essa concepção segue na perspectiva delineada por Tuan (1983), quando ele aponta que lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais. Ou seja, criamos relação com um determinado espaço geográfico que, por sua vez, torna-se um lugar, essa mediação se dá a partir dos sentidos, mediada pelos sentimentos. O lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos, a cozinha de casa, a escola, uma praça, o campo de futebol, a janela de onde se vê a rua, dentre outros. Cada pessoa cria seus próprios lugares, pois a vivência é pessoal e intransferível.

Após concluirmos a leitura desse livro, descobrimos que Jader Janer escreveu outra obra que tem relação com a Geografia, trata-se do livro “O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados”. Vejamos a Figura 12.

**Figura 12 – Capa do livro “O colecionador de Botões”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

A capa do livro, Figura 12, não apresenta elementos que possamos

relacionar à Geografia. Todavia, o título nos remete a temática dos mapas. O livro foi publicado em 2017, é composto por 110 páginas, é extenso, pois as laudas apresentam textos amplos, escrito em letra minúscula e uma fonte pequena. É classificado como literatura infantojuvenil, publicado pela Universidade Federal Fluminense.

Na ficha catalográfica não consta indicativo para ser trabalhado em algum componente curricular, diferente da sua obra anterior. Contudo, no percurso da leitura, percebemos que é voltada para a Geografia. Em várias passagens, encontramos trechos do tipo: “– Gente da Geografia são assim mesmo. Adoram dizer onde é o sul, o norte, o leste e o oeste” (JANER, 2017, p. 55). O autor optou por usar palavras que provavelmente fogem ao vocabulário de um aluno do 6º ano, como a palavra “íngreme” (p. 7); “extenuaram-se” (p. 25); e, “cores fugidas” (p. 27).

A história permite trabalhar alguns conteúdos, como: relevo, lugar, paisagem, mapa, escala, estações do ano, orientação, maquete, altitude e latitude. O enredo é regido por dois personagens centrais, o vendedor de botões e a menina que gosta de mapas diferentes. Os diálogos são em torno da cartografia. Contudo, o autor, sutilmente, aborda o conceito de paisagem. “Veio ao lugar certo, botões e mapas têm muito a ver e aqui temos botões de muitos lugares! Cheios de paisagens, de cheiros, de cores e sabores deste mundo que é tão grande” (JANER, 2017, p. 18).

Os cheiros e os sabores remetem ao conceito de paisagens. Este sempre foi um dos conceitos mais importantes ao longo da história do pensamento geográfico. Todavia, ainda é utilizado como “aquilo que a visão alcança”. Mas não é apenas isso. Para Santos (1991, p.61):

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons.

As paisagens são muito mais do que elementos que apreendemos com os nossos olhos. É também o espaço que percebemos utilizando os demais sentidos, o tato, o olfato, o paladar e a audição. Fala-se, em alguns casos, de paisagens sonoras ou paisagens olfativas, que nada mais são do que alguns aspectos do espaço. A paisagem retrata tempo e histórias distintas, traz consigo a marca do passado para compreendermos o presente.

Na obra analisada, há descrições de paisagens bem relevantes, como na citação a seguir, Janer (2017, p. 7):

A praça central era rodeada por grandes casarões. As ruas estreitas, muitas delas apertadas e tortuosas, com muitos sobe e desce, devido à grande quantidade de morros, alguns mais íngremes, outros mais suaves, mas todos faziam as pernas movimentarem bastante... inclusive todas as ruas tinham nomes de árvores ou outras plantas... assim, os nomes iam surgindo e, com eles, o cheiro, as cores e os sabores. Quem andava por elas sentia as paisagens da cidade.

O autor evidencia as características da cidade que os personagens vivem. Ele destaca elementos visíveis, mas também o que é invisível aos olhos, mas é perceptível aos outros sentidos. O livro é ilustrado por Lorena Lopes, ela optou por desenhos com cores neutras, praticamente utilizando o marrom. Das 110 páginas, apenas 44 não foram ilustradas. Vejamos a Figura 13.

**Figura 13 - Ilustração do capítulo “Maquetes e botões com linhas e cores”**



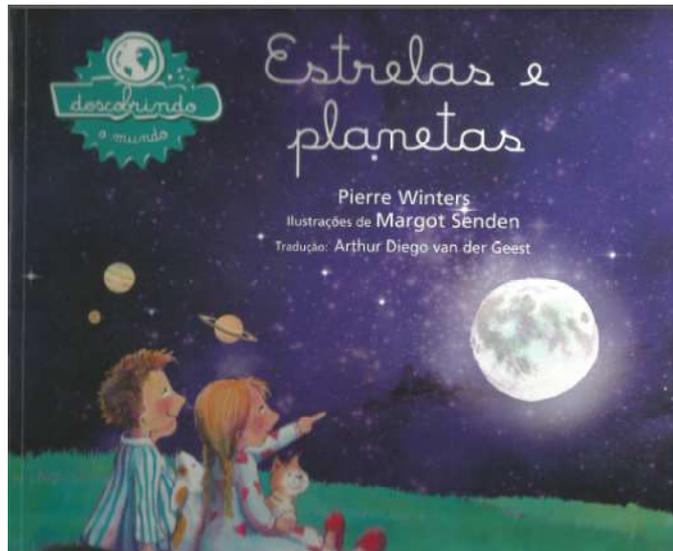
Fonte: Janer, 2017.

Os desenhos estão relacionados com o diálogo dos personagens. Nesse exemplo, Figura 13, o botãoeiro apresenta à menina uma maquete feita com linhas, botões e tecido. No decorrer da leitura observamos que as ilustrações não estimulam o imaginário e a leitura vai perdendo a ludicidade, no sentido de jogo, de desafio, algo que Janer consegue manter no primeiro capítulo. A partir do segundo ele se torna repetitivo e a leitura fica enfadonha, pois as falas são longas e

recorrentes, algo que pode não ser estimulante para os alunos do 6º ano<sup>12</sup>.

Dos traços cartográficos partimos para o mundo das estrelas e dos planetas. É o que versa o livro da Figura 14.

**Figura 14 – Capa do livro “Estrelas e planetas”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O livro *Estrelas e Planetas*, Figura 14, foi publicado originalmente na Bélgica e na Holanda, em 2010. Aqui no Brasil, a obra foi traduzida por Arthur Diego. O livro é composto por 28 páginas, publicado no Brasil pela Editora Brinque-Book Saber. É classificado como literatura infantojuvenil.

O autor, Pierre Winters, utiliza uma linguagem lúdica para abordar os seguintes conteúdos: fases da lua, estrelas, planetas, localização, movimentos da Terra, deserto, via láctea, satélites artificiais e constelações. A história tem como personagens centrais um menino e uma menina, eles não têm nomes. O livro é todo ilustrado, conforme Figura 15.

---

<sup>12</sup> Nota de rodapé: na execução do planejamento, optamos por não utilizar o referido livro.

**Figura 15 - Ilustração do livro “Estrela e Planetas”**



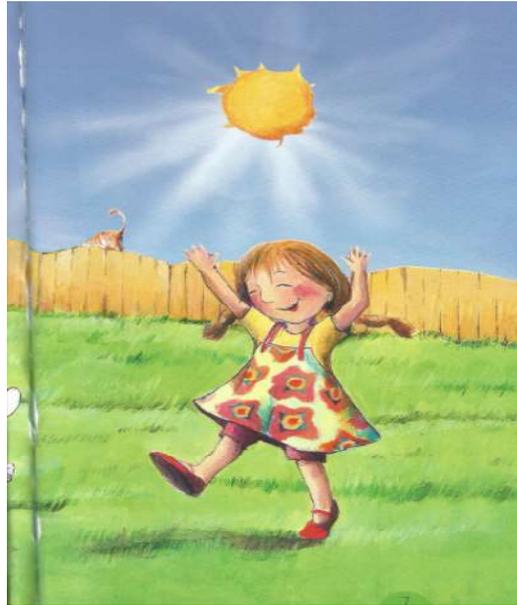
Fonte: Pierre Winters, 2011.

Essa ilustração, Figura 15, retrata as fases da lua, satélite natural do planeta Terra. O ilustrador optou por tons mais suaves que passa o aspecto de tranquilidade, como pano de fundo ele destacou a lua cheia e a lua minguante. Os desenhos aguçam a imaginação do leitor a fim de que ele tenha uma interpretação para além do texto escrito.

Apesar de a obra verticalizar uma temática, sistema solar, o autor consegue relacionar a questão climática a outros aspectos, como o surgimento dos desertos. Winters (2011, p. 14), "Ainda bem que o Sol está bem longe! Ele está a uma distância perfeita para que a vida na Terra seja possível. Luz de mais ou de menos tornaria a vida impossível. Pense nos desertos, onde é muito quente e seco...". Ressaltamos que existem desertos gelados como a Antártida.

Um aspecto relevante do livro é a ilustração do sol. Observemos a Figura 16.

**Figura 16 - Sol representado no livro “Estrelas e planetas”**



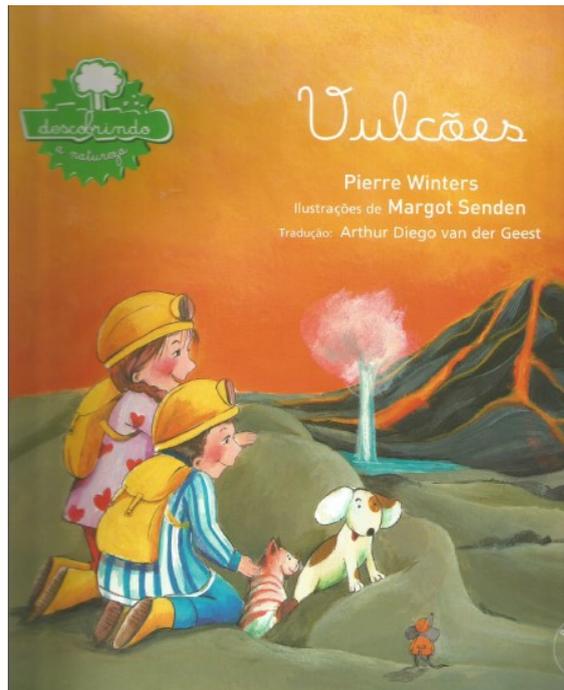
Fonte: Pierre Winters, 2011.

O sol foi representado com algumas explosões, Figura 16, isso facilita explicar que ele é uma grande esfera de gás, formada de 73% de hidrogênio, 25% de hélio e 2% de outros elementos. Por isso, a ocorrência de explosões. Essa ilustração difere da representação utilizada em alguns materiais didáticos que representam o sol como uma esfera lisa e homogênea, induzindo o aluno a pensar que o sol tem firmamento e não há explosões.

Para ajudar na compreensão das proporções dos astros, o autor utiliza a seguinte dinâmica. Winters (2011, p. 15): “Se o Sol fosse do tamanho de uma bola pula-pula, então a Terra seria do tamanho de uma ervilha”. Esse exemplo concreto ajuda os educandos a compreenderem essas grandezas, tendo em vista que no 6º ano o nível de abstração ainda não está totalmente desenvolvido.

Deixamos o espaço sideral para mergulharmos nas entranhas do planeta Terra, é o que propõe o próximo livro, intitulado de Vulcões, Figura 17.

**Figura 17 – Capa do livro vulcões**

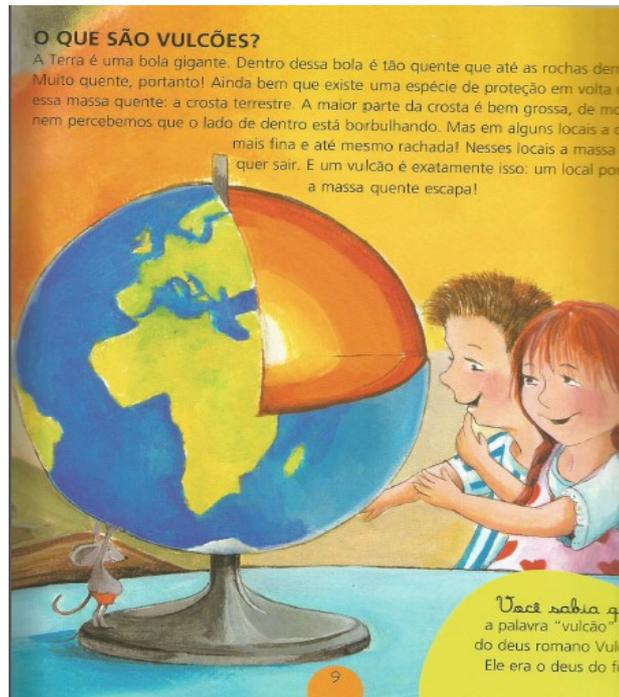


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O livro, Figura 17, é também de autoria de Pierre Winters, uma obra pequena, com 24 páginas, publicada originalmente na Bélgica e na Holanda, em 2010. Aqui no Brasil a obra foi traduzida por Arthur Diego. A obra é classificada como literatura infantojuvenil, publicada no Brasil pela Editora Brinque-Book Saber, em 2013. O livro não tem indicativo para ser trabalhado em um determinado componente curricular, no entanto, sua revisão técnica foi realizada por duas professoras doutoras em Geografia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), um indicativo de que há um olhar geográfico. O livro verticaliza a temática dos vulcões, além de abordar conteúdos como o relevo, paisagem, estrutura interna da Terra e as placas tectônicas.

Ele é estruturado com uma linguagem de fácil entendimento, além de utilizar ilustrações que são ricas em detalhes, o que possibilita uma leitura para além do texto verbal. Os personagens são os mesmos do livro ‘Estrelas e planetas’, o menino e a menina, como mostra a Figura 18:

**Figura 18 - Personagens do livro “Vulcões”**



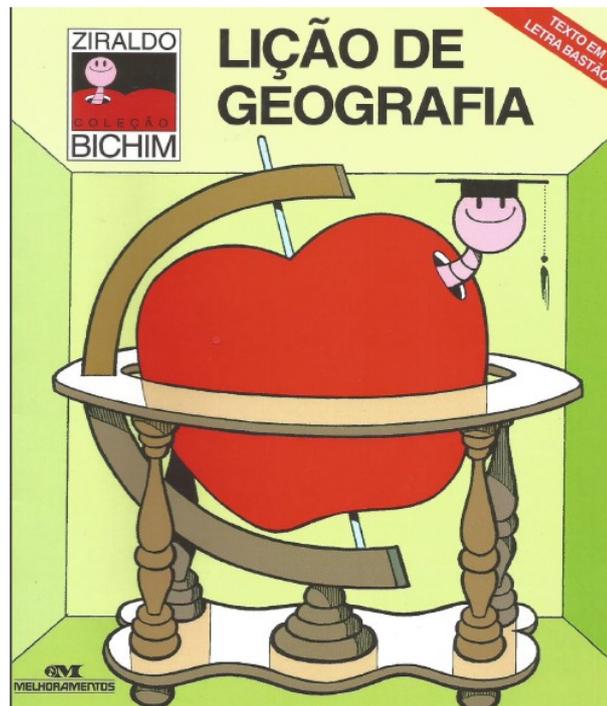
Fonte: Pierre Winters, 2013.

Os personagens, Figura 18, participam das cenas, mas não têm falas, eles são apresentados como personagens que estão explorando algo, como o globo. Como é um livro estrangeiro, em algumas passagens o tradutor fez algumas adaptações. Winters (2013, p.13): “É por isso que a maioria dos vulcões está localizada às margens das placas tectônicas. Ainda bem que não moramos nessas margens, e sim no meio de uma dessas partes do quebra-cabeça”. Nessa passagem, o tradutor faz referência à localização do Brasil, que está no centro da placa sul-americana, diferente da Holanda, país de origem do autor.

O livro traz um planisfério onde estão especializados os principais vulcões do mundo; além disso, enfatiza que estes não trazem só danos ao meio onde o homem está inserido, mas também têm o poder de fertilizar a terra. A leitura é fluida e aguça a curiosidade, além de possibilitar uma compreensão específica sobre os vulcões.

Deixemos as explosões vulcânicas e vamos explorar um livro escrito por Ziraldo. O referido autor é reconhecido na literatura brasileira, além de escritor, é ilustrador e cartunista. Suas obras já foram traduzidas para vários idiomas, como inglês, espanhol, alemão, francês e italiano. Dentre seus livros, selecionamos “Lição de Geografia”, conforme mostra a Figura 19.

**Figura 19 – Capa do livro “Lição de Geografia”**

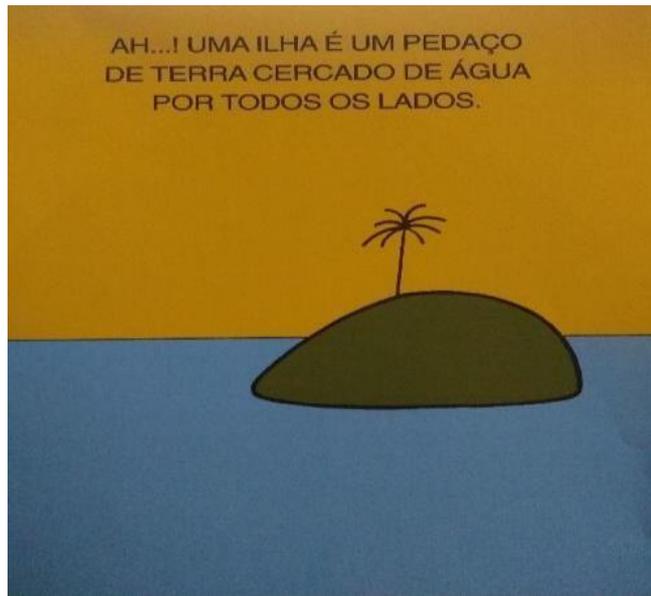


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O livro traz na sua capa, Figura 19, a ilustração de uma maçã que representa o globo terrestre, saindo de dentro uma lagarta, que vai dar nome a coleção de livros, “Coleção Bichim”. O livro possui 26 páginas, com pouco texto e mais ilustrações, feitas pelo próprio autor. O autor optou por letra bastão, para facilitar a leitura das crianças que estão em processo de alfabetização. De acordo com a ficha catalográfica, o livro é classificado como literatura infantil e infantojuvenil, publicado pela Editora Melhoramentos, em 2005. A história é uma narrativa, tendo como personagem a lagarta, ela não possui falas.

O livro não possui indicativo para ser inserido em um determinado componente curricular, mas o título e a ilustração da capa já deixam evidente que é voltado para Geografia. Durante a leitura, observamos que o autor aborda os acidentes geográficos, como mostra a Figura 20:

**Figura 20 - Ilustração de uma ilha**

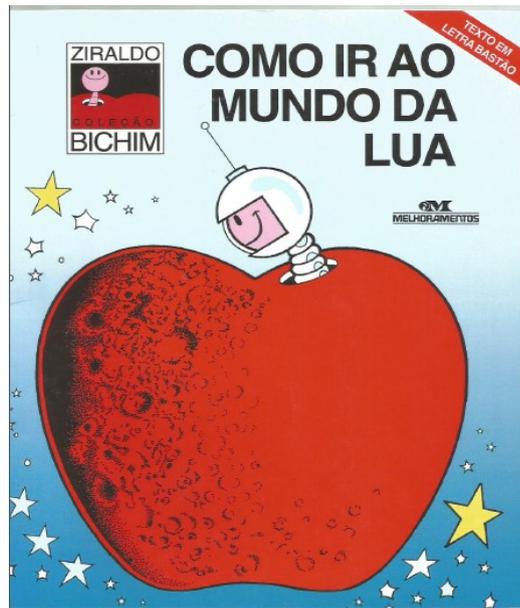


Fonte: Ziraldo, 2005a.

Na Figura 20, Ziraldo apresenta a ilustração de uma ilha, relacionando o conceito à ilustração. O livro traz o conceito de montanhas, vales, rios, lago, baía e cabo, todos representados por desenhos. O livro é infantil, mas têm um caráter concreto, ao relacionar o conceito ao signo, permitindo ao aluno a compreensão concreta.

Quando concluímos a leitura do exemplar, observamos que, na contracapa, o autor apresentou uma lista com os títulos dos livros que fazem parte da Coleção Bichim. Assim, selecionamos mais um livro de Ziraldo intitulado "Como ir ao Mundo da Lua". Vejamos a Figura 21.

**Figura 21 – capa do livro “Como ir ao Mundo da Lua”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir da Figura 21, podemos perceber que o livro é similar ao anterior. Traz a lagarta como personagem central e a maçã como objeto que simboliza a lua. O número de páginas é o mesmo do livro anterior, 26, também utiliza letra em bastão.

A obra é classificada como infantil e infantojuvenil, publicada pela Editora Melhoramentos, em 2005. O texto é bem resumido, mas a didática que o autor utiliza para o leitor compreender as fases da lua é criativa, como mostra a Figura 22.

**Figura 22 - Ilustração do livro “Como ir ao mundo da lua”**



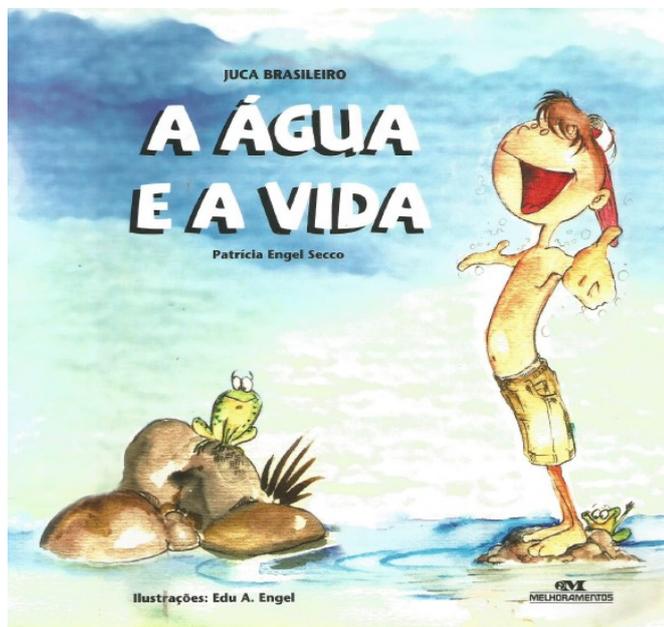
Fonte: Ziraldo, 2005b.

Nessa ilustração, Figura 22, ele representou a lua cheia utilizando uma maçã

inteira, as demais fases da lua ele utiliza maçãs fatiadas. As ilustrações feitas por Ziraldo são simples e objetivas. O livro possui pouco texto, pois é indicado para crianças nos anos iniciais, mas o que nos chamou atenção é a didática utilizada para os alunos compreenderem as fases da lua, conteúdo elencado para 6º ano do Ensino Fundamental.

Deixemos o nosso satélite natural e vamos conhecer o próximo livro paradidático, ele versa sobre um dos elementos essenciais à vida, a água, como mostra a Figura 23.

**Figura 23 – Capa do livro “ A água e a vida”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A capa do livro, Figura 23, mostra uma superfície de água e sobre uma pedra está o personagem central da história, Juca Brasileiro. O livro foi publicado pela Editora Melhoramentos no ano de 2012. O título e a capa já deixam evidente a temática do livro, a água, mas identificamos outros conteúdos: planeta Terra, primeiras formas de vida, rios, ciclo da água, poluição das águas, desenvolvimento sustentável e utilidades da água.

O livro é de autoria de Patrícia Engel Secco (2012) contém 18 páginas, sendo classificada como literatura infantil, voltada para a preservação do meio ambiente. O enredo é centrado em quatro personagens: Juca Brasileiro, Zé Golfinho, Lica Recicla e Edu Guará. O narrador é Juca Brasileiro. Ele e seus amigos da escola residem no estado de São Paulo e vão a Salesópolis conhecer a nascente do Rio Tietê, pois

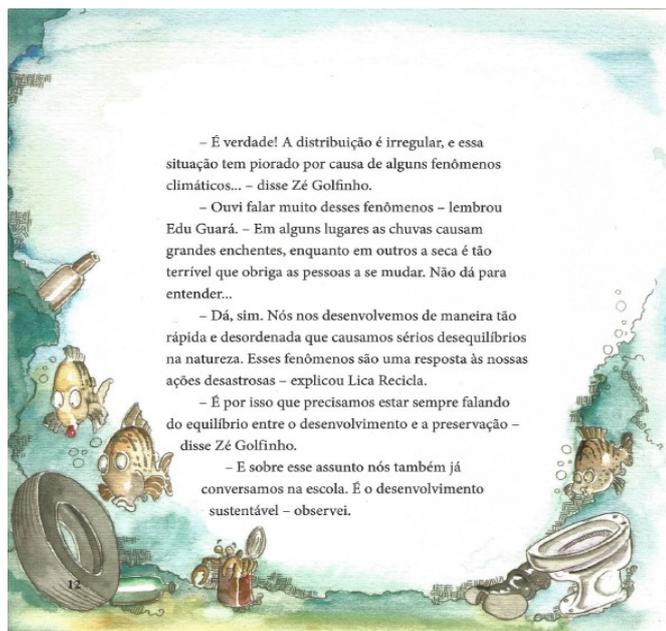
ficaram chocados após descobrirem que a nascente do rio não é poluída como o trecho que eles conhecem em São Paulo. Secco (2012, p.4) expõe:

Bom, tudo começou quando a nossa turma de amigos foi visitar a cidade de Salesópolis, onde fica a nascente do Rio Tietê, um rio muito conhecido de quem mora no Estado de São Paulo. Lá o Rio Tietê possui águas limpas, onde nadam peixes de muitos tipos. Em alguns lugares, porém, como na cidade de São Paulo, ele não passa de um enorme rio morto por causa do esgoto e do lixo que são jogados ali.

O trecho acima mostra a realidade do Rio Tietê no estado de São Paulo, mas não foge à realidade de muitos outros cursos de água brasileiros, onde temos nascentes limpas e, à medida que o leito transcorre pelas cidades, a água vai ficando poluída pela quantidade de escoamento de resíduos e lixo que são descartados nos rios.

Apesar de retratar a situação de um rio da região sudeste, permite que o aluno compreenda que a poluição dos mananciais ocorre nas grandes e pequenas cidades. O texto possui uma linguagem de fácil leitura, a qual é complementada pelas ilustrações de Edu Engel que inseriu desenhos em todas as páginas, retratando o assunto que é abordado em cada lauda, Figura 24.

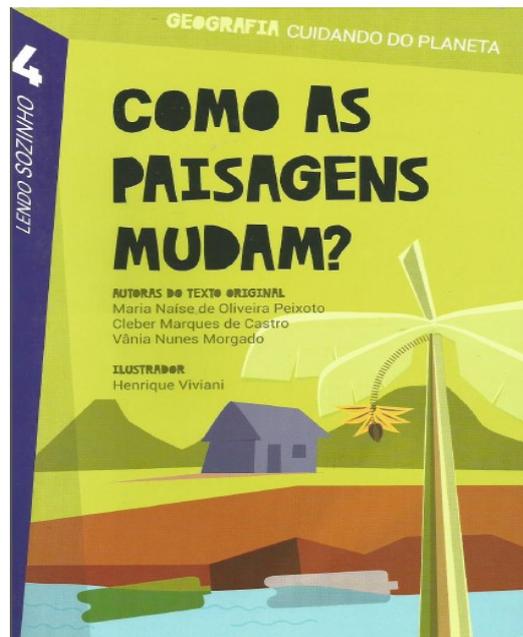
**Figura 24 – Ilustração sobre a poluição do mar**



Fonte: Secco, 2012.

O ilustrador esboçou o fundo do oceano. Nele, os peixes dividem seu espaço com pneus, sanitário, latas, garrafas, objetos descartados pelos humanos, Figura 24. Durante toda a história o ilustrador mostra a poluição sofrida pelos rios. Essas transformações não ocorrem apenas nos rios, mas nas paisagens por todo o mundo, é o que versa o próximo livro que selecionamos, Figura 25.

**Figura 25 – Capa do livro como as paisagens mudam**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

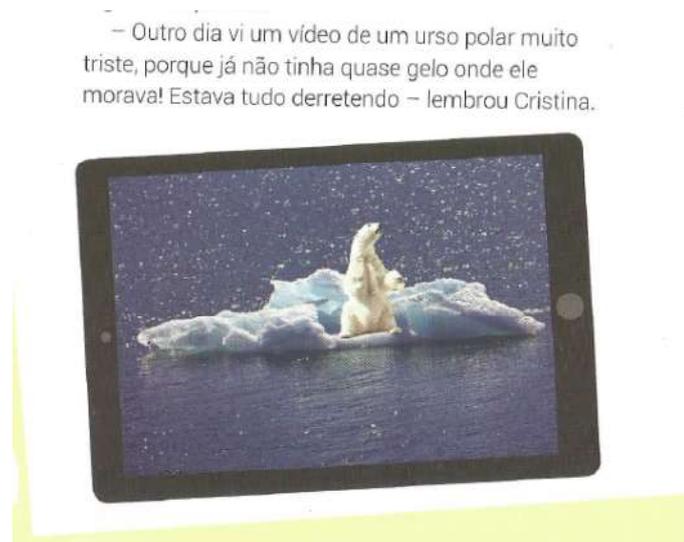
O livro “Como as paisagens mudam”, Figura 25, é uma literatura infantojuvenil, escrita por Maria N. O. Peixoto; Cleber M. de Castro; Vânia N. Morgado, publicada pela Alfa & Beto Soluções. O livro traz indicação para ser inserido na disciplina de Geografia. Possui 36 páginas, permite ao leitor conhecer diversas paisagens e as transformações provocadas pelos seres humanos. Além disso, traz assuntos como relevo, vulcanismo, vegetação, clima, rio, desmatamento, deslizamento, lixo e reciclagem.

O enredo é sobre uma turma de alunos que vão acampar em uma fazenda. No decorrer da viagem, o guia apresenta as paisagens e as transformações ocorridas. Castro, Morgado e Peixoto (2018, p. 4) declaram que “As paisagens das cidades foram modificadas pela ação do ser humano, ou seja, pela ação antrópica”. Nessa passagem do texto, os personagens João e Cristina observam, no celular, imagens de algumas cidades

No decorrer da excursão, os personagens descobrem que as áreas rurais também passam por transformações antrópicas, além das modificações provocadas pela própria dinâmica da natureza.

O texto é complementado pelas ilustrações de Henrique Viviani. Ele optou por ilustrações gráficas, além de inserir fotos reais de alguns lugares do planeta Terra, permitindo uma leitura para além do texto verbal, como mostra a Figura 26.

**Figura 26 - Ilustração do livro “Como as paisagens mudam?”**

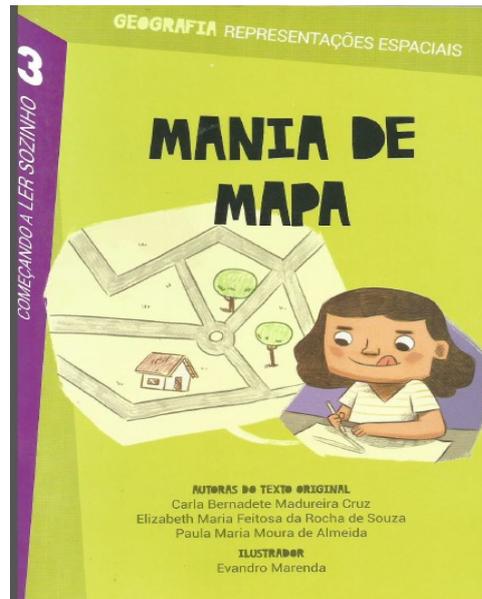


Fonte: Castro, Morgado e Peixoto, 2018.

Nessa passagem do livro, Figura 26, o ilustrador inseriu uma foto que mostra um urso polar isolado em um bloco de gelo. Esse aspecto retrata as consequências das ações humanas que ocasiona o aumento nas temperaturas da terra, algo que altera a vida em escalas diferentes, como a do urso polar que acaba sofrendo pela limitação do seu alimento.

Após a leitura selecionamos um livro da mesma editora, Figura 27.

**Figura 27 – Capa do livro “Mania de Mapas”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A Figura 27 mostra a personagem central, Jojô, traçando um croqui do bairro onde ela mora. O título e a ilustração da capa já deixam claro a temática do livro: mapas. O livro é de autoria de Carla Cruz, Elizabeth Souza e Paula Almeida. É um livro com 34 páginas que traz indicação para ser inserido no ensino de Geografia. Durante a leitura, identificamos alguns conteúdos, fotos aéreas, croquis e tipos de mapas.

A obra conta a história da família de Jojô, todos têm várias manias. A de Jojô é desenhar mapas. Em um belo dia, ela fica impossibilitada de ir comprar sorvete e precisa desenhar um caminho para a tia chegar até a sorveteria. Almeida, Cruz, Souza (2018): “Foi aí que Jojô teve uma ideia! Ela ia fazer o mapa das sorveterias do bairro para a tia”. Contudo, o desenho apresentado pelas autoras não é um mapa, pois não apresenta os elementos básicos: escala, título, fonte e direção. O desenho é um croqui, este fato não torna o livro inviável, porque ele apresenta aspectos importantes para o raciocínio cartográfico de um aluno no 6º ano, como o processo de criação de signos e símbolos na construção de uma legenda, como mostra a Figura 28.

**Figura 28 - Ilustração do livro “Mania de Mapa”**

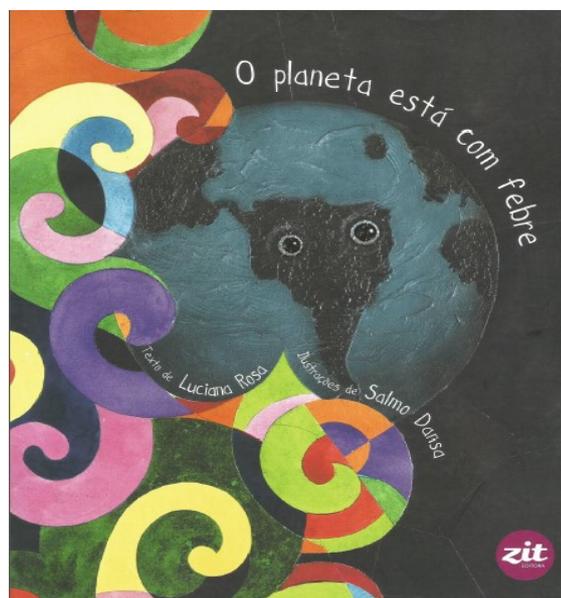


Fonte: Almeida, Cruz, Souza, 2018.

O ilustrador Evandro Marenda inseriu elementos relacionados à cartografia Figura 28, como régua, linhas e pontos de localização. Ele inseriu signos como igreja, quadra, e sorvetes, o que permite aos alunos interpretarem a simbologia desses elementos, além de instigá-los a construir outros signos.

Deixemos Jojô e sua família com suas manias e passamos para o livro “O planeta Terra está com febre”, Figura 29.

**Figura 29 – Capa do livro “O Planeta Está com Febre”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

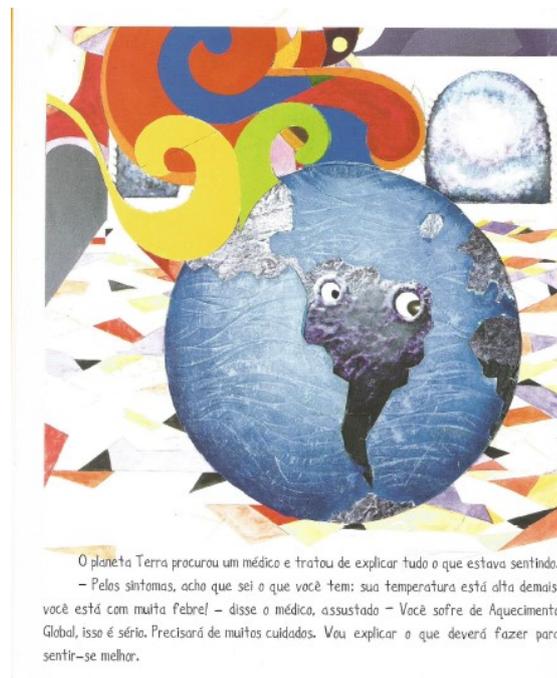
A ilustração da capa, Figura 29, apresenta o planeta Terra com destaque para a América do Sul. O livro foi escrito por Luciana Rosa, possui 32 páginas, sendo classificado como literatura infantojuvenil, publicado pela Editora Zit em 2010,

A história tem como personagem central o Planeta Terra. Esse está com febre e dores pelo corpo, consequência do alto nível de poluição provocada pela ação antrópica. Para resolver essa situação, o planeta aciona as crianças do mundo inteiro para ajudá-lo.

O livro permite trabalhar conteúdos relacionados ao aquecimento global, à poluição e ao desenvolvimento sustentável. A leitura é de fácil compreensão; são textos curtos que são complementados pelas ilustrações realizadas por Salmo Dansa. Ele utiliza uma técnica que mistura aquarela e colagem, e optou por tons sombrios, com predominância do preto para representar o aquecimento do planeta provocado pela poluição, sobretudo de dióxido de carbono.

Observamos que a porção do continente americano destacado em todas as páginas é sempre a América do Sul, Figura 30.

**Figura 30 - Ilustração do livro “O planeta está com febre”**



Fonte: Rosa, 2010 .

Identificamos, Figura 30, que o ilustrador não usou os tons escuros na

América Central e do norte e na porção oeste da Europa. Contudo são localidades com alto índice de emissões de gases estufa. Esse é um aspecto que precisa ser destacado para os alunos, que podem não ter esse olhar, chegando a concluir que a América do Sul e a África são os vilões em termos de poluição por estarem destacados com a cor mais escura.

Continuando na temática do planeta Terra, analisamos o livro paradidático “Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa”, Figura 31.

**Figura 31 – Capa do livro” Azul e Lindo Planeta Terra, Nossa Casa**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A capa do livro, Figura 31, apresenta o planeta Terra com traços de felicidade, aspecto condizente com o título do livro “Azul e lindo: Planeta Terra, nossa casa”. O livro é composto por 52 páginas. Dessas 52, em 11 há apenas ilustrações. A obra é classificada como infantojuvenil, publicada pela Editora Salamandra no ano de 2014.

De autoria de Ruth Rocha, fruto de um trabalho em parceria com o ilustrador Otávio Roth. Este a convidou para reescrever, numa linguagem simples e acessível, o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), em 10 de dezembro de 1948. A partir desse trabalho, eles foram convidados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para que juntos elaborassem o livro “Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa”, baseado na declaração proclamada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972.

A narrativa conta a história de que o homem busca conhecer o universo, mas que o único planeta conhecido que abriga vida é a Terra. Contudo, o homem não está cuidando do planeta; polui, desmata e deixa a terra improdutiva. Em algumas páginas, a autora apresenta algumas passagens da declaração sobre meio ambiente.

Nas ilustrações, realizada por Otávio Roth, o Planeta Terra aparece em várias páginas. Ele apresenta elementos naturais da terra e faz uma crítica à poluição antrópica. É o que revela a Figura 32.

**Figura 32 - Ilustração do livro “Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa”**

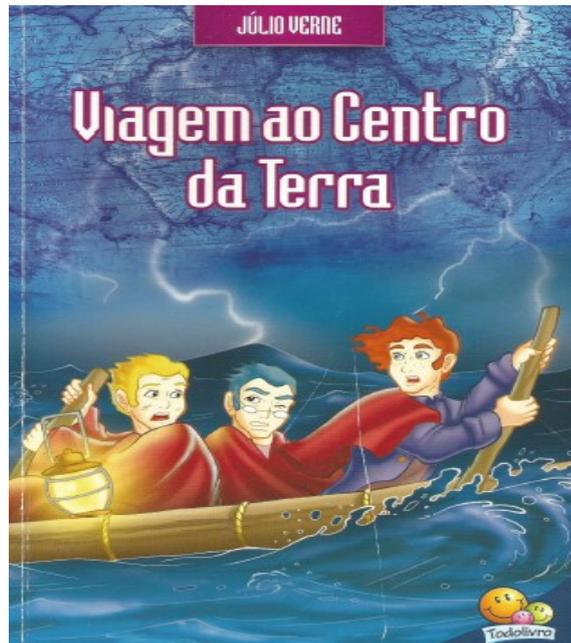


Fonte: Rocha, 2014.

Nessa ilustração, Figura 32, ele apresenta uma superfície de água, contudo não utiliza a cor azul, como é de costume, mas utiliza uma variação de verde para mostrar que a água está poluída. A leitura permite um trabalho docente que explore o Planeta Terra: poluição; preservação do meio ambiente e matéria-prima. O livro traz o conceito de meio ambiente.

Continuando com a temática do Planeta Terra, vamos sair da litosfera para as camadas mais profundas, essa é a temática do livro “Viagem ao Centro da Terra”, Figura 33.

Figura 33– capa do livro “Viagem ao centro da Terra”



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

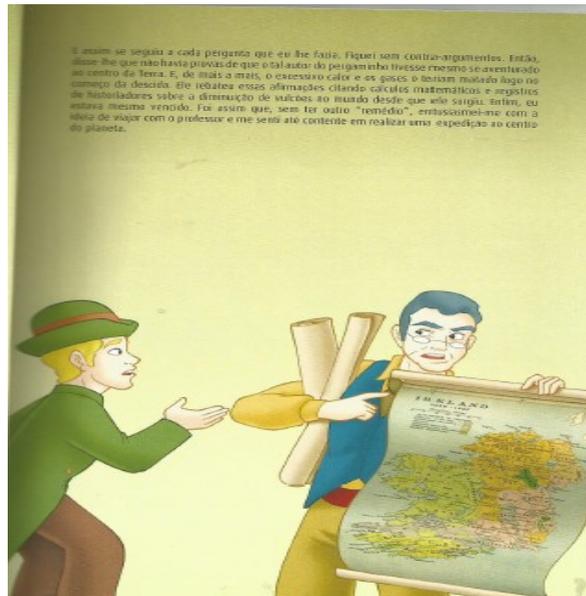
A Figura 33 mostra os personagens Professor Lidenbrock, seu sobrinho Axel e o guia da excursão, tentando atravessar o oceano no centro da terra. O livro é uma adaptação da obra de Júlio Verne<sup>13</sup> que narra a história desses personagens em busca do centro da terra. O livro que selecionamos foi adaptado por Cristina Klein, uma obra sucinta, com 44 páginas, mas traz os pontos mais relevantes da obra original. É classificado como literatura infantojuvenil, publicado pela Editora Todolivro, no ano de 2017.

A narrativa permite que o leitor conheça aspectos relacionados ao minerais; vulcanismo; estrutura interna da Terra; mapas; clima; oceanos e animais pré-históricos. A obra é rica em descrições. Klein (2017, p. 21) escreve que “O Sneffels mostrava-se à frente com um grande vulcão com mil e seiscentos metros de altura, tendo um cone duplo no seu pico”. Nessa passagem, Axel faz uma referência ao vulcão localizado na Islândia, local por onde eles descem em direção ao centro da Terra. A obra relaciona ficção a informações científicas.

As ilustrações foram realizadas por Belli. Ela retrata principalmente os personagens centrais, como demonstra a Figura 34.

<sup>13</sup> Não selecionamos a obra original por ser um livro mais denso e volumoso para alunos que apresentam dificuldade com leitura.

**Figura 34 - Axel e o professor Lidenbrock**



Fonte: Klein, 2017.

A Figura 34 aponta o momento em que o professor Lidenbrock apresenta a Axel o roteiro da viagem que vão realizar. Axel fica assustado e tenta convencer seu tio de que aquilo era loucura.

Para encerrarmos as sugestões de leituras de bordo, apresentamos o último livro paradidático, "O castigo veio a cavalo". Ele é o resultado do meu trabalho final do mestrado. Foi elaborado a partir das dificuldades dos alunos e dos professores de Geografia que participaram da pesquisa em 2017. Vejamos a Figura 35.

**Figura 35 – Capa do livro o Castigo veio a cavalo**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O livro<sup>14</sup>, Figura 35, possui 100 páginas, sendo classificado como literatura infantojuvenil, indicada para o ensino da Geografia, mas possibilita o trabalho interdisciplinar com outras áreas do saber: Ciências, Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso e Artes.

A obra permite o trabalho com os seguintes conteúdos: relevo; vegetação; desmatamento; extrativismo mineral; localização; mapas; aspectos econômicos e sociais do Rio Grande do Norte, além de trazer o conceito de lugar, paisagem e mapas.

A personagem principal é Beli, uma inquieta adolescente que se mete numa travessura e, de quebra, perde a tão sonhada viagem de férias com suas amigas. Por isso, ela tem que passar suas férias na casa de seus avós, que residem na zona rural. Beli é filha de Lu, uma professora de pulso forte; já seu pai é um homem calmo, que trabalha com contabilidade. Beli acaba indo passar suas férias no sítio de seus avós maternos, com uma companhia que nada lhe agrada: o garoto Leonardo, que viera acompanhado do tio Tajuba, um ávido pesquisador do bioma da caatinga.

O que, para Beli, parecia ser as piores e mais entediadas férias de sua vida acaba se transformando em uma grande aventura, que se inicia a partir do momento em que ela encontra um suposto mapa do tesouro. Assim, o que poderia ser uma simples brincadeira, torna-se uma grande aventura por municípios da Região Imediata de Caicó, onde eles buscam desvendar pistas para encontrar o tesouro e salvar a fazenda do vô Chico.

Após a leitura desses livros, foi necessário articularmos os mesmos com as temáticas e conteúdos que selecionamos para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Vejamos o Quadro 8.

**Quadro 8 - Temáticas e conteúdos versus livros paradidáticos**

UNIDADES/TEMAS	CONTEÚDOS	LIVRO PARADIDÁTICO QUE PODE SER UTILIZADO
----------------	-----------	---

<sup>14</sup> O livro está em processo de publicação.

<b>I</b> <b>Tema:</b> Paisagem e espaço geográfico	Paisagens de Serra Negra do Norte; Paisagens do Rio Grande do Norte; Conceito de paisagem; Paisagem do Mundo; Paisagens no contexto de pandemia; Elementos naturais e sociais da paisagem;	1. O menino que colecionava lugares; 2. O colecionador de botões e o menino que gostava de mapas remendados; 3. Vulcões; 4. Como as paisagens mudam? 5. Viagem ao Centro da Terra; 6. O castigo veio a cavalo.
<b>II</b> <b>Tema:</b> Lugar	Meu espaço vivido; Conceito de lugar; Aspectos sociais e ambientais de Serra Negra do Norte; Problemas ambientais e sociais no espaço vivido;	1. O menino que colecionava lugares; 2. O castigo veio a cavalo.
<b>II</b> <b>Tema:</b> Orientação e localização	Noções de lateralidade; Onde estou; Rosa dos ventos; Orientação; Paralelos e meridianos; Hemisférios; Batalha naval: latitude e longitude; Serra Negra do Norte e as zonas climáticas;	1. Geografia de Dona Benta; 2. Mania de mapa; 3. O castigo veio a cavalo.
<b>III</b> <b>Tema:</b> mapas	História dos mapas; Mapa de Serra Negra do Norte; Elementos do mapa; Mapa da Covid; Simbologia cartográfica; Croquis;	1. O menino que colecionava lugares; 2. O colecionador de botões e o menino que gostava de mapas remendados; 3. Mania de mapa; 4. Viagem ao centro da terra; 5. O castigo veio a cavalo.
<b>IV</b> <b>Tema:</b> planeta Terra	Movimentos da Terra; As fases da lua; Estrutura interna da terra; Deriva continental; Placas tectônicas;	1. Geografia de Dona Benta; 2. Estrelas e planetas; 3. Vulcões; 4. Como ir ao mundo da lua; 5. O planeta está com febre; 6. Azul e lindo planeta: Terra, nossa casa; 7. Viagem ao centro da terra; 8. O castigo veio a cavalo.
<b>V</b> <b>Tema:</b> relevo terrestre	Agentes internos e externos da terra;	1. Geografia de Dona Benta; 2. Vulcões; 3. Lição de Geografia; 4. Como as paisagens mudam? 5. O castigo veio a cavalo.
<b>VI</b> <b>Tema:</b> Hidrosfera	Ciclo da água; Hidrografia de Serra Negra do Norte, do Rio Grande do Norte; Bacias hidrográficas do Brasil; Distribuição de água no mundo;	1. Geografia de Dona Benta; 2. A água e a vida; 3. Azul e lindo planeta: Terra, nossa casa; 4. O castigo veio a cavalo. 5. Viagem ao Centro da Terra; 6. O castigo veio a cavalo.

<b>VII</b> <b>Tema:</b> Atmosfera	Tempo e clima; Clima de Serra Negra do Norte; Poluição atmosférica;	1. Como as paisagens mudam?; 2. Azul e lindo planeta: Terra, nossa casa; 3. Viagem ao Centro da Terra; 4. O castigo veio a cavalo.
<b>VIII</b> <b>Tema:</b> Biosfera	Vegetação de Serra Negra do Norte, do Rio Grande do Norte e do Brasil; Principais biomas do Brasil.	1. A água e a vida; 2. Como as paisagens mudam?; 3. Azul e lindo planeta: Terra, nossa casa; 4. O castigo veio a cavalo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir do Quadro 8, podemos concluir que os livros paradidáticos analisados contemplam todos os temas e conteúdo que elegemos para trabalharmos com o 6º ano do Ensino Fundamental. Alguns conteúdos são contemplados em vários livros, possibilitando uma retomada do assunto, sem que haja fragmentação. Observamos que o livro paradidático “O castigo veio a cavalo” abrange todas as temáticas e conteúdos.

Assim, o elegemos como livro gerador, ou seja, o livro que perpassou por todo o ano letivo, como mostra o, Quadro 9.

**Quadro 9 - Divisão dos capítulos do livro paradidático gerador**

MESES/2021	CAPÍTULOS
Abril	I.O início do fim;
Maio	I.O início do fim; II.A chegada à casa de meus avós;
Junho	III.A caminhada; IV.A serra; V.O monstro;
Julho	V.O monstro; VI.A espionagem; VII.A descoberta;
Agosto	VIII.O mapa; IX.Gostaria de ter asas;
Setembro	IX.Gostaria de ter asas;
Outubro	IX.Gostaria de ter asas; X.Novos rumos; XI.A vaca vai pro brejo;
Novembro	XI.A vaca vai pro brejo; XII.Enquanto o juiz não apita o final, ainda há jogo;
Dezembro	XII.Enquanto o juiz não apita o final, ainda há jogo; XIII.A despedida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Como mostra o Quadro 9, alguns capítulos foram repetidos, isso foi

necessário devido à quantidade de conteúdos contemplados. De modo que, a cada mês, foi trabalhado um ou mais capítulos. Classificamos os demais livros paradidáticos como auxiliares, estes foram inseridos à medida que trabalhávamos o livro gerador. Ressaltamos que utilizamos o livro didático escolar disciplinar de Geografia como um material complementar, para pesquisa e realização de algumas atividades.

Para cada aula, elencamos uma palavra mobilizadora relacionada ao enredo dos livros e à vivência dos alunos. Ao término de cada bimestre, propomos uma instalação geográfica como meio de avaliação construtiva da aprendizagem.

Traçamos uma proposta metodológica que envolve os educandos, levando em consideração o seu cotidiano. Devido ao contexto de pandemia as aulas do primeiro e segundo bimestre foram virtuais.

Agora que vocês já conhecem as leituras de bordo é chegado o momento de preparar a bagagem.

### **3.2 Plano de voo**

Para qualquer viagem de avião é necessário um plano de voo, caso contrário o avião pode não decolar ou, se decolar, pode colidir com outras aeronaves. Ou seja, toda ação necessita de um planejamento prévio. Sobre este aspecto, Fernandes (2010, p. 153), aponta que o planejamento “[...] é decisivo para a realização e para o sucesso do curso. Sem ele, não há caminho possível de ser construído”. Ter clareza do que se deseja fazer é fundamental, do contrário, corre-se o risco de desviar do objetivo traçado. Contudo, isso não significa dizer que o planejamento é estático, sobretudo em um contexto de sala de aula; pelo contrário, é sabido que o educador, mesmo ao planejar sua aula, necessita sempre estar atento às situações inusitadas que surgem no contexto escolar, conduzindo-o a reorganizar as ações planejadas.

Destacamos que esse detalhamento do plano é imprescindível, pois estamos trabalhando com a avaliação da aprendizagem, o que presuppõe uma concepção pedagógica que norteia o planejamento, este delinea a ação docente, sem isso a avaliação se torna um instrumento utópico. Para Antunes (2010), a avaliação não deve ser entendida como uma propriedade do educador, e sim, um estímulo que possa conduzir o educando a uma autoavaliação. Compartilhando do mesmo

pensamento, Cosson (2020) resalta que esta autoavaliação deve ser engendrada como uma reflexão que o aluno faz de sua aprendizagem, tanto em termos daquilo que já aprendeu e como aprendeu, quanto daquilo que não aprendeu e por que não aprendeu.

A partir destas constatações, ponderamos que essa autoavaliação também é extensiva à escola e, conseqüentemente, ao educador, pois identifica as limitações dos educandos e a própria prática docente. Não significa dizer que a escola é a única responsável pelo aprendizado do aluno, mas sim, que a autoavaliação é necessária nesse espaço educacional, como ressalta Cosson (2020, p.111), “as várias atividades de avaliação são índices que permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola”. Essas apontam onde professor, aluno e escola devem buscar melhorias.

Ressaltamos que, ao selecionar as instalações geográficas como avaliação da aprendizagem, o educador precisa ter clareza que o seu planejamento, norteado a partir da seleção de uma concepção pedagógica, precisa se conectar com elementos da instalação geográfica os quais nominamos de Conectivos Geográficos, são eles: pesquisa, signo, simbologia e criatividade.

No tocante à pesquisa tomamos como base conceitual inicial o entendimento de Marconi e Lakatos (2012, p.43),

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. É muito mais do que apenas procurar a verdade é encontrar respostas para questões propostas...

A pesquisa estrita exige procedimentos formais, como um método, técnicas, levantamento de dados, ou seja, existe uma formalidade. Isto não deve ser regra geral, compreendemos que para atingir as delimitações apresentadas por Marconi e Lakatos (2012), o aluno ou qualquer outro sujeito precisa de maturidade, tanto cognitiva, como relativa à prática de pesquisar. Essa compreensão dos autores de maneira estrita, não representa na totalidade a pesquisa que delineamos para a instalação geográfica, quando se trata de educandos que estão nos anos iniciais da educação básica ou até mesmo para aqueles que não tiveram contato com esse instrumento de coleta de dados e informações.

Nessa conjectura, buscamos o conceito para pesquisa no dicionário *online* de

português, encontramos denominações que fazem mais sentido com a proposta das instalações geográficas para o nível de ensino que trabalhamos nesta pesquisa:

- Ação de buscar mais informações a respeito de algo ou de alguém.
- Estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber.

Incorporamos que os educandos que estão iniciando o primeiro contato com a pesquisa necessitam de uma compreensão mais simplificada, partindo do entendimento da ação de buscar informações sobre determinado assunto. Segundo Fernandes (2010), a pesquisa é uma atividade fundamental no processo de construção do conhecimento. É um ponto crucial no desenvolvimento das instalações, porquanto a cultura que prevalece dentre os educandos é que esta se resume a transcrever o que encontram nas fontes pesquisadas, sobretudo nos novos meios de comunicação, como os *sites* disponíveis na internet.

O processo para o estudante superar esse seu modo de pesquisar pode demandar tempo, mas é uma prática educativa que contribui para novas descobertas. Sobre esse assunto Fernandes (2010, p. 156) destaca que “a pesquisa é a descoberta, a criação”. Propor aos alunos é permitir novos achados, é possibilitar o encontro com novos mundos, a construção de novos saberes, mas, para tanto, é necessário mediar este caminho, posto que nem todos os discentes entendem o sentido da pesquisa.

Sobre este assunto Severino (2007, p. 25) destaca que na universidade, a pesquisa “torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem”. Acrescentamos que não só na universidade a pesquisa é necessária, mas na educação básica também, pois o conhecimento pode ser descoberto e construído pelo educando em qualquer fase escolar, desde que seja aguçado. Severino (2007) destaca que o discente precisa da pesquisa para aprender, eficaz e significativamente, concluindo com Severino (2007, p. 26), “...ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der como processo de pesquisa”.

A prática docente, na sua essência, necessita conduzir o aluno a descobrir o novo, estes devem ser convidados a realizar suas próprias descobertas, o conhecimento não deve ser repassado como algo estático. Os alunos precisam perceber o movimento que há no processo de conhecer, isso é possível sobretudo através da pesquisa. É nesse contexto que esta se insere nas instalações

geográficas. O professor trabalha o conteúdo, estimulando os alunos a descobrirem algo a mais e isso se dá mediante a pesquisa.

Para as turmas que estão iniciando nesse processo, é ideal começar de maneira mais simples, solicitando uma pesquisa no próprio livro didático escolar disciplinar ou uma entrevista. É necessário iniciar com fontes que não ofereçam tantas opções de textos, pois nem sempre o aluno terá a paciência de ler e filtrar o que realmente deseja. Para chegar a este ponto é preciso exercitar a partir de coisas mais simples.

O segundo conectivo geográfico que é necessário estar presente no planejamento são os signos. Para Proença Filho (2017, p. 50) o signo é “[...] qualquer elemento que, sob certos aspectos, e, em certa medida, representa outro”. Ele acrescenta que, em princípio, é uma associação de uma forma a uma ideia. Charles Peirce (2005, p. 46) no seu livro semiótica aponta que signo,

[...] é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirigi-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto.

O signo representa o seu próprio objeto. O que Pierce (2005) denomina de *interpretante*, nós o nominamos como simbologia no contexto das instalações geográficas, equivale ao significado que o interlocutor quer dar ao signo. Para Simielli (2010, p. 78),

O signo possui dois aspectos: o significante e o significado, O significante constitui-se no aspecto concreto (material) do signo. Ele é audível e/ ou legível. O significado é o aspecto imaterial, conceitual do signo. O plano do significante é o da expressão e o plano do significado é o do conteúdo. Esses aspectos levam à significação que seria o produto final da relação entre os dois.

O significante é o próprio signo, o objeto; o significado é o não visível, é o conteúdo que se toma posse para desenvolver as instalações geográficas. A relação desse conteúdo (significado) com o signo (significante) dá origem à significação, conforme Simielli (2010). Ressaltamos que na instalação classificamos esta relação como simbologia, nessa perspectiva são os alunos que criam a simbologia a partir do signo que é delimitado pelo conteúdo, ou seja, a simbologia é subjetiva ao

educando ou ao grupo que desenvolve a instalação, ela pode ser exposta por meio da oralidade ou a partir da ficha técnica que deve acompanhar a instalação.

Sem essa prática, o espectador pode ter outra interpretação do signo exposto na instalação uma vez que Peirce (2005) declara que um signo produz outro signo, ou seja, produz outro significado. Por isso que a exposição dos discentes é necessária.

Este processo pode ser compreendido a começar pelo significado da palavra, delimitado por Vigotsky (2000, p. 408), quando ele explica que “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento”. Analisando as instalações sobre este prisma, podemos dizer que a simbologia dos signos é inconstante, pois à medida que o aluno vai ampliando o conhecimento e tendo mais experiência com as instalações geográficas ele ressignifica a simbologia, chegando ao que denominamos de simbologia crítica. Isto se inicia com um processo contínuo e dinâmico, e está relacionado com o modo de ensino e aprendizagem de cada sujeito.

Vejam um exemplo prático a partir da instalação, Figura 36, realizada pelo pesquisador Emerson Ribeiro e seus alunos da graduação.

**Figura 36 - Ressuscitando a escola, em tempo não linear**



Fonte: Ribeiro, 2014.

A instalação geográfica, Figura 36, utilizou como base um caixão funerário. A princípio, os telespectadores pode ter vários significados, como: morte, prática religiosa, luto e tristeza. Contudo, os alunos foram mais além e relacionaram o sentido do caixão à morte para relizarem uma crítica ao sistema educacional. Nesse exemplo, eles deram um sentido crítico à simbologia, para além do próprio signo.

Destacamos que estamos falando de alunos no Ensino Superior, ou seja, a maturidade e o nível de escolaridade é outro. Não podemos esperar que educando do Ensino Fundamental tenha a mesma percepção já que esse é um processo relacionado à aprendizagem.

Vejamos um exemplo da primeira instalação construída com um grupo de alunos participante da presente pesquisa, Figura 37.

**Figura 37– Instalação Geográfica Contorno e Mapas**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Nesta instalação, Figura 37, os educandos identificaram e representaram países que pareciam com algum objeto e, a partir dessa prerrogativa, realizaram a pesquisa. Eles foram criativos ao selecionar os signos, mas não foram críticos. No elefante, eles poderiam ter acrescentado uma pintura ou elemento que remetesse a

problemas enfrentados no estado ou na própria cidade onde residem. Para Vigotsky (2000, p.408),

O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra.

A partir desta ótica, podemos compreender que nas primeiras experiências de seleção dos signos, os educandos tendem a generalizá-los como sinônimo da simbologia. À medida que o pensamento crítico geográfico evolui, esta generalização é dissociada, passa a representar o pensamento crítico do estudante. Este movimento não ocorre da mesma maneira para os expectadores, que podem ser o público externo à escola, da própria escola ou os demais alunos da turma. Para estes, o signo e a simbologia vão assumir sempre diversas generalizações. Esse movimento só é reorientado conforme o interlocutor responsável pela instalação geográfica explica o sentido crítico do signo, ou seja, a simbologia crítica.

Ressaltamos que existe um desenvolvimento distinto entre as instalações desenvolvidas por alunos universitários e a dos educandos de 6ª ano do Ensino Fundamental. Há um processo contínuo e necessário para que estes cheguem ao nível daqueles, conforme Ribeiro (2014): a escola e a universidade têm um papel essencial neste processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com a superação do cotidiano e do não alienar-se no desenvolvimento dos educandos.

Cabe destacar que, neste decurso, os discentes são instigados a utilizarem a criatividade. Segundo Ribeiro (2014), é o momento que perpassa pela sensibilidade, pautada na intuição, no ato imaginativo de estruturas cognitivas e por associações e analogias, que remetem à construção do conhecimento. Ostrower (1987, p. 35) complementa que existe dificuldade em “[...] imaginar o imaginar, imaginar as formas específicas em que se imagina. Lidamos com todo um sistema de signos que são referidos a uma matéria específica”. Isto remete ao fato de os alunos lidarem a todo momento com signos que têm um sentido particular, uma representatividade específica. No entanto, este processo torna-se complexo na proporção que eles têm uma situação concreta. No caso das instalações geográficas, consideramos a pesquisa e, a partir dela, precisam imaginar uma maneira de representar o

imaginário de maneira concreta e criativa.

Para Ribeiro (2014, p. 147), “[...] a criatividade que perpassa as estruturas mentais, porque exige projeto, projeção mental, força de criação, conhecimento do conteúdo que irá manusear durante todo o processo de criação, ou seja, é uma relação constituída por contrastes”. Ele ressalta ainda que há um desvelamento no processo de criação, pois transcende o concebido, indo de encontro com o vivido, que permite uma leitura do espaço geográfico.

Nessa mesma linha de pensamento Ostrower (1987, p.5) destaca que.

[...] as potencialidades e os processos criativos não se restringem ao campo da arte; criar e viver se interligam, uma vez que a criatividade deve ser considerada um potencial inerente ao homem, e a realidade desse potencial uma de suas necessidades.

Partindo desse pressuposto, qualquer pessoa tem a capacidade de ser criativo, contudo precisa ser estimulada, por isso que, ao trabalhar com as instalações geográficas, o educador precisa inserir no planejamento ações que agucem a criatividade, pois eles precisam dela no momento de selecionar os signos e desenvolver todo o processo de criação.

Todo esse processo criativo inicia com o conteúdo selecionado pelo educador e trabalhado de maneira criativa. De acordo com Luckesi (2011, p. 114-115) em se tratando de ensino a exposição é, “[...] o modo de pôr à disposição do educando um conhecimento, um procedimento ou uma conduta já elaborados no passado (ou no momento contemporâneo) e admitidos, no presente, como válidos e significativos”. Na perspectiva do autor, a exposição tem a ver com o processo de comunicação, o emissor (o educador), mensagem (o conteúdo), meio (o recurso didático) e o receptor (o aluno).

Enfatizamos que o inverso também pode ocorrer: o aluno pode ser o mensageiro de um conteúdo, provavelmente não terá todo o arcabouço teórico de um professor que já dispõe da maturidade formativa, mesmo assim, o aprendizado é uma estrada de mão dupla.

Luckesi (2011) lembra que, durante a exposição, o docente deve lembrar que ele emitirá a compreensão de que ele dispõe de um determinado conteúdo, isso demanda clareza na sua ideias, precisão e linguagem limpa, adequada ao seu público. Ele acrescenta que o professor poderá servir-se de diversos meios para

que sua mensagem seja compreendida.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da inserção dos Conectivos Geográficos no planejamento docente. Estes precisam estar diluídos durante a prática pedagógica, sobretudo em turmas que ainda não tenham tido contato com essa avaliação.

Nessa perspectiva, elaboramos o planejamento considerando esses elementos que foram trabalhados de maneiras alternadas na viagem que durou 200 dias letivos.

Nessa jornada, optamos por uma pedagogia emancipatória e construtiva, no sentido de que qualquer ser humano pode aprender e que os conteúdos devem permitir que eles construam o pensamento crítico do espaço geográfico. Este, por sua vez, de acordo com Freire (1996), auxilia na luta pelos direitos enquanto cidadãos para que haja uma sociedade mais justa e democrática. Ainda segundo Freire (1996, p. 39) , “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve os movimentos dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Neste movimento de conduzir os alunos a pensar criticamente, o educador exerce papel essencial, por isso, a sua prática também deve ser crítica, para mediar a formação crítica do aluno, pois ser humano não nasce pronto, no sentido psicológico, ele vai sendo constituído a partir das práticas sociais ao qual vai sendo inserido, assim, a educação tem um papel primordial nessa formação.

Desse modo, consideramos que no momento da decolagem, no primeiro dia de aula, os alunos/tripulantes teriam um primeiro momento para ter contato com os colegas e com a sala de aula virtual. Entendemos que isso é um processo de adaptação, tanto em termos de uma escola nova, novos professores, novo nível de ensino e novo formato de aula.

O plano de voo, ou melhor dizendo, o plano de aula, foi elaborado para cada semana, levando em consideração que são duas aulas de Geografia semanalmente. Propomos uma metodologia, que foi desenvolvida a partir de conteúdos que possibilitaram a compreensão das próprias individualidades e necessidades, como alunos e cidadãos.

Assim, para cada plano de aula, delimitamos objetivos, conteúdos, livro paradidático gerador e auxiliar e, quando necessário, palavra mobilizadora e materiais utilizados. Dividimos a aula em momentos e as atividades chamamos de compromisso de casa, coadunamos com o pensamento de Luckesi (2011) quando

ele enfatiza que a exercitação é um dos meios para o processo de ensino e aprendizagem. Frisamos que estes não devem ser concebidos dentro da prática de perguntas e respostas padronizadas, pelo contrário, deve ser pensado, planejado e proposto como uma ativa construtiva que desafia os alunos a porem em prática os conteúdos e conhecimento adquiridos, no intuito de possibilitar ao educador a reflexão sobre as limitações e avanços do educando. Essas atividades foram essenciais no processo de ensino e aprendizagem e, por meio delas, os alunos se expressaram de diversas maneiras, o que nos possibilitou observar e analisar a construção do pensamento geográfico.

Acrescentamos que é necessário que o docente tenha critérios para a seleção e elaboração desses exercícios, sobretudo quando eles estiverem prontos em um material didático. Isso evitará que o discente se depare com exercícios que fogem ao seu nível de aprendizagem e compreensão.

Ao final do primeiro, segundo e terceiro bimestre, realizamos a avaliação construtiva instalação geográfica que nos possibilitou, juntamente com os exercícios e ações desenvolvidas no decorrer do ano letivo, acompanharmos o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Dada essas primeiras orientações, que tal conhecer o diário de bordo?

#### **4. DIÁRIO DE BORDO**

Nessa seção, apresentamos os registros de bordo realizados durante o voo. Ele foi a base para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem dos tripulantes.

A viagem iniciou em 16 de abril de 2021. Devido à pandemia causada pelo Covid-19, as aulas iniciaram remotamente, via *Google Meet*. A Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha adaptou o horário de aulas para esse momento e, assim, os alunos tiveram aulas das 8h às 10h40min. Nessa organização, ficou estabelecida uma aula de Geografia na terça-feira e outra na sexta-feira<sup>15</sup>, momentos síncronos.

As aulas também funcionaram de maneira assíncrona, para tanto, foram

---

<sup>15</sup> Foi necessário utilizar um outro horário disponível de aula, pois, de acordo com o planejamento que tínhamos programado, as aulas iniciaram na primeira semana de abril, mas não foi possível, assim, ficamos com três aulas de Geografia semanalmente para suprir a demanda

criados grupos de *Whatsapp* . Para Alves e Porto (2019, p.15):

Na contemporaneidade, envolver o estudante ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de construção colaborativa de sua aprendizagem exige do Professor uma mudança de papel – passando a ser um mediador-facilitador. Dessa maneira, os dispositivos móveis estão deixando de ser os vilões para se tornar importantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Podemos considerar que a pandemia do Covid-19 transformou os vilões celulares em mocinhos, devido ao papel que exerceram no período de pandemia. Todavia, ficou nítida a importância do educador como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, não se pode negar que várias escolas, inclusive a instituição campo de pesquisa, não permitia o porte e uso de celulares em ambiente escolar, apenas quando o professor solicitava para alguma atividade. Assim, ele era tido como um artefato midiático que, naquele momento, não era visto como um instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva mudou drasticamente. De maneira inusitada, os educadores viram as salas de aulas presenciais virarem virtuais e o proibido celular virou o salvador da pátria. Essa transição não foi simples, pois tanto o professor como o estudante precisaram dominar e ter acesso a essa nova tecnologia. Pode-se considerar que a dinâmica tornou-se mais complexa.

Em uma sala de aula presencial, o estudante está confinado entre quatro paredes e o educador pode observar o que ele está realizando; em ambiente virtual, não se sabe onde e como está. Ele some ao passo de um clique, justifica que a *internet* caiu, a bateria descarregou, que houve falta de energia elétrica, câmera com problema e assim sucessivamente.

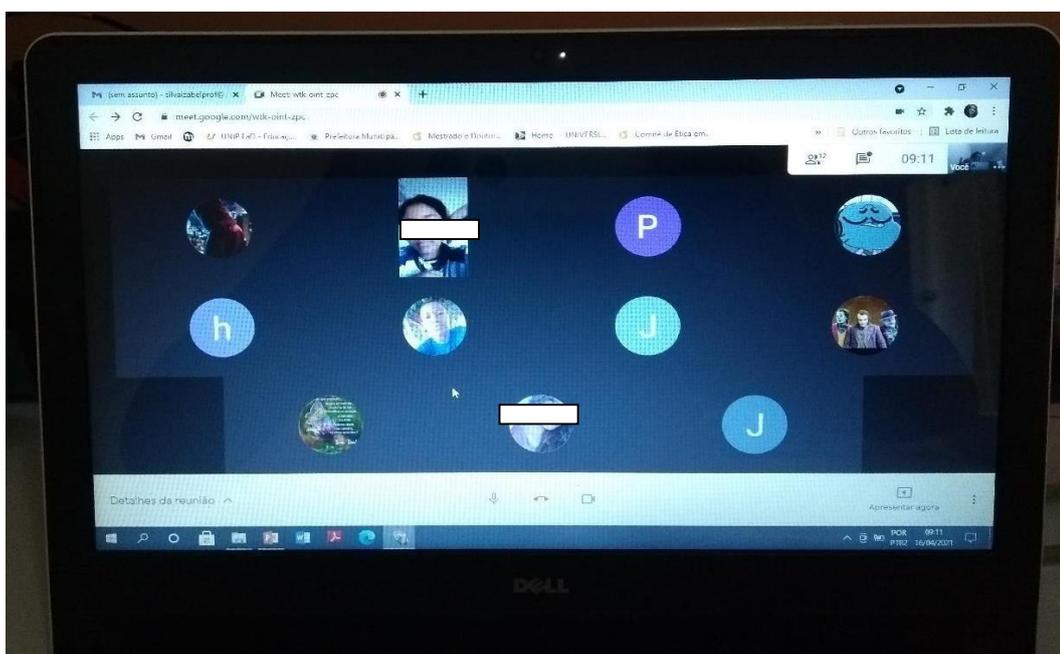
Novas justificativas para um novo formato de aula. Ou seja, o docente precisa mediar esse ambiente de sala de aula, tanto síncrona como assíncrona, de maneira criativa, caso contrário pode ficar sozinho em ambiente virtual, pois o fato de o aluno estar logado não significa que ele está assistindo e participando.

Diante dessas questões foram criados, na escola campo de pesquisa, os grupos de *Whatsapp*. Para cada turma, foi criado um com um professor intitulado de padrinho ou madrinha, estes foram os responsáveis por enviarem comunicados oficiais da escola e administrar as postagens.

Foi acordado pela maioria dos educadores que os alunos não podiam postar mensagens no grupo, com intuito de evitar conversas paralelas. Quando necessário, devem enviar suas dúvidas para o *Whatsapp* privado de cada docente. Não achamos viável essa decisão já que, para nós, esses momentos de interação pós-aula síncrona eram essenciais, mas resolvemos seguir a normatização da escola e verificar como ocorreria.

Na primeira aula virtual, participaram 10 alunos, dos 22 que estavam matriculados. Desses, 3 não têm celular e nem computador e optaram por receber tarefa impressa. Iniciei a aula explicando como seria o trabalho com Geografia e o material que eles receberam, conforme Figura 38.

**Figura 38 – Primeira aula virtual de Geografia**



Fonte: Captura de tela ,arquivo da pesquisadora, abril de 2021.

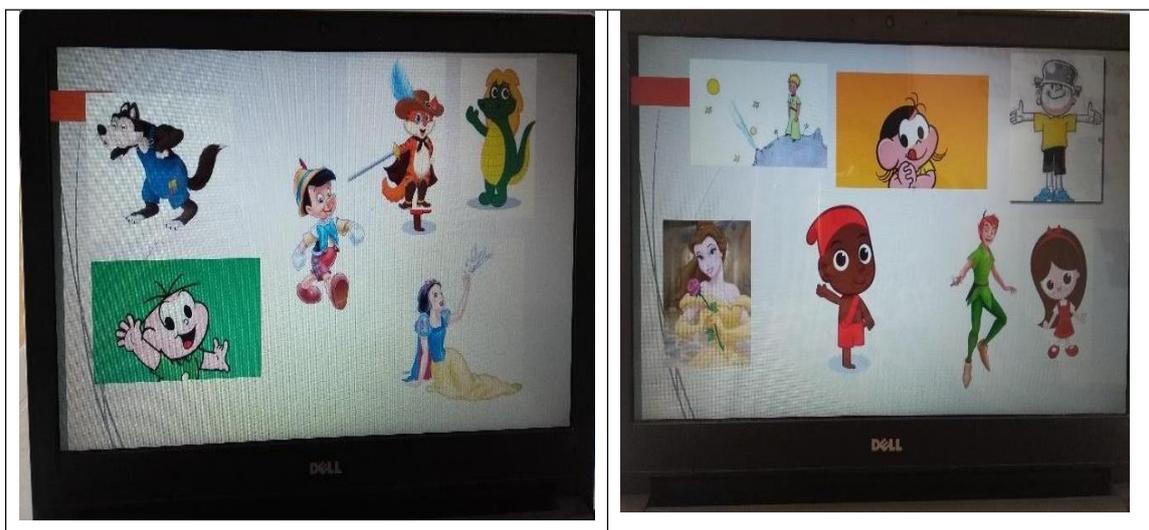
Dos alunos em sala virtual, Figura 38, apenas um assistiu à aula com a câmera ligada. Percebi que eles têm uma certa timidez em aparecer na tela ou o ambiente domiciliar é conturbado. Para interagir, realizei<sup>16</sup> a primeira atividade.

Inicialmente, falei para eles como íamos trabalhar com Geografia, que, além do livro didático escolar disciplinar, utilizaríamos livros de historinhas e livros

<sup>16</sup> Este capítulo está escrito com verbos em diferentes pessoas, 1ª e 3ª, uma vez que aqui há relatos das ações da pesquisadora, bem como há momentos de fala dos participantes da pesquisa, no caso, os discentes.

paradidáticos. Projetei um slide com alguns personagens da literatura, como mostra a Figura 41.

**Figura 39 – Alguns personagens apresentados aos alunos**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, abril de 2021.

Nos quadros, Figura 39, constavam personagens tradicionais da literatura: Lobo Mau, Gato de Botas, Cuca, Cebolinha, Pinóquio, Branca de Neve, O Pequeno Príncipe, Magali, Menino Maluquinho, Princesa Bela, Peter Pan, Saci-Pererê, Narizinho. Após apresentá-los, sugeri que cada aluno escolhesse o personagem com o qual mais se identificasse. Caso não aparecesse o seu preferido, eles poderiam sugerir, pois compartilhamos do pensamento de Fleith (2016, p. 18), quando ela aponta que “propiciar oportunidades, considerar os interesses do aluno encorajar o seu desenvolvimento de alguma área do conhecimento são condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade”. Assim, instigar os educandos a se integrarem considerando sua opinião, gosto, desde os primeiros contatos em sala de aula contribui no momento em que eles são questionados e convidados a emitirem sua opinião.

Iniciei a dinâmica para que os discentes se sentissem mais acolhidos. A personagem que escolhi foi a Magali. Eles falaram logo que eu gostava de comer. E, assim, demos continuidade à atividade.

O aluno A escolheu a personagem Mônica, os colegas apontaram que ela é briguenta. Outro escolheu Peter Pan, os alunos destacaram a sua coragem. O discente B escolheu Cebolinha, a turma apontou que ele briga com a Mônica, mas o

educando destacou que sua escolha se deu por três características: por ele falar errado como o Cebolinha, ter um cachorro e um amigo parecido com o Cascão.

Essa atividade permitiu que eles falassem sobre si de uma maneira que eles não sentissem vergonha. É importante realizar essa aproximação com os educandos, é uma maneira de deixá-los mais confortáveis, conforme Vygotsky (1984), a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. São elementos que estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Promover essa comunicação é necessária sobretudo no formato de aula virtual.

No final deste primeiro encontro, solicitei que eles copiassem três questões que foram respondidas em casa: o que estudamos em Geografia? Para que serve a Geografia? Eu gosto das aulas de Geografia? Por quê?

Busquei investigar o que os alunos sabem ou lembram das aulas deste componente curricular. Explorei a percepção que eles têm ou não em relação à Geografia no cotidiano.

No dia 23 de abril de 2021, tivemos outra aula virtual. Apenas 11 alunos conseguiram acessar. Foi difícil trabalhar nessa inconstância, porque, de certa maneira, foram excluídos 50% dos estudantes da turma. Além disso, eles ficaram ansiosos com a nova dinâmica das aulas. Cada professor postava um link a cada 40 minutos, ou seja, os educandos precisavam administrar esses horários e a entrada e a saída nas salas virtuais.

Os celulares utilizados, em muitos casos, eram dos pais, algumas vezes precisavam utilizá-los. Durante a aula, o aluno B, muito angustiado, perguntou se podia sair para a mãe utilizar o aparelho para pedir um botijão de gás. Outra situação delicada é o ambiente no qual eles assistem às aulas. O aluno C não conseguiu ler sua resposta, porque, na hora que ligava o microfone, uma criança chorava muito. O estudante D, quando tentou falar algo, ouvi muitos gritos, além dos palavrões. Percebi que alguns ambientes domiciliares são estressantes, causando desconforto, sobretudo aos alunos.

Para Alves e Porto (2019, p.13), “os dispositivos móveis, os aplicativos e os sites de redes sociais digitais são imprescindíveis nos cotidianos dos alunos e podem contribuir para um novo estilo de aprendizagem”. Concordamos com os autores, mas ressaltamos que, para que esse novo estilo de aprendizagem ocorra, é necessário resolver questões básicas. Os discentes precisam de um ambiente

tranquilo para assistirem às aulas, necessitam de, no mínimo, um celular, quando o ideal é um computador, além de um sinal de *internet* satisfatório. Sem essas condições mínimas, é difícil afirmar que, por si só, os dispositivos móveis são imprescindíveis para um novo estilo de aprendizagem.

Com todas essas dificuldades, consegui realizar a chamada e realizar a correção do compromisso de casa. A maioria dos educandos relacionaram a Geografia ao estudo dos mapas. Eles sempre falam nesse conteúdo, provavelmente tiveram contato nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na questão “Para que serve a Geografia”, os estudantes citaram:

- Estudar sobre os planetas (Aluno A);
- Aprender sobre a natureza (Aluno I);
- Aprender mais (Aluno E);
- Estudar regiões e climas (Aluno B);
- Aprender sobre zona urbana e rural (Aluno F); e,
- Aprender como cuidar dos planetas (Aluno H).

As respostas têm relação com os conteúdos que eles estudaram nos anos iniciais, contudo ninguém relacionou a Geografia ao cotidiano. A percepção deles é que a mesma restringe-se ao que tem no livro didático e sua utilidade é para realizar provas e passar de nível de ensino.

Segundo Barbosa e Neto (2010, p. 175), “[...] os estudantes compreendem a Geografia escolar como o estudo de mapas, regiões, planetas climas, relevos, solos, natureza. Dessa forma, a Geografia é compreendida por fragmentos”. Essa compreensão também é comum aos alunos que participaram da pesquisa. Ao iniciar as aulas, a referência que eles apresentavam eram fragmentos de conteúdos e referiam-se a eles como se estivessem dissociados da vida.

Dos 11 alunos que estavam em sala, apenas um apontou que não gosta da disciplina, pois confunde os conteúdos e esquece rápido. Os demais justificaram que acham interessante. Todavia percebi que alguns ficaram intimidados em dizer que não gostavam.

Nessa aula, não consegui realizar com os alunos a leitura do primeiro capítulo do livro “Geografia de Dona Benta”. No ensino remoto, ocorrem muitas situações inusitadas. A todo tempo precisávamos controlar os microfones, pois os alunos ligavam no mesmo instante, gerando microfonia. Outras vezes eles perdiam a

conexão e, quando retornavam, tínhamos que retomar o que havia explicado. Assim, acabei encaminhando a leitura como compromisso de casa.

No dia 27 de abril de 2021, continuamos nossa aula e tivemos a participação de 13 alunos. Destes, 3 assistiram com a câmera ligada. Iniciei questionando se eles lembravam do compromisso de casa. Alguns responderam que era a leitura do livro de historinha. Projetei um slide com a Figura 43.

**Figura 40 - Capa do livro Geografia de Dona Benta**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir da Figura 40, realizei algumas provocações.

- Quem é o autor da história? (Pesquisadora)

A resposta foi unânime:

- Monteiro Lobato. (Alunos)

- Vocês conhecem outros livros desse autor? Já viram esses personagens?

(Pesquisadora)

- Sítio do Pica Pau Amarelo. (Alunos)

Os educandos falaram que assistiam bastante o seriado que foi televisionado. Expliquei quem é Monteiro Lobato e como seus livros perpassaram por várias gerações.

- O que está representado na capa do livro? (Pesquisadora)

- Barco. (Aluno A)

- Mar, Emília. (Aluno C)

- Binóculo. (Aluno H)
- É um binóculo. (Pesquisadora)
- Não, professora, é uma luneta. (Aluno A)
- Luneta. Qual a utilidade? (Pesquisadora)
- Ver o que está longe. (Aluno C)
- Quem está contando a história? (Pesquisadora)
- Dona Benta. (Aluno A)
- Que tipo de história Pedrinho solicitou à Dona Benta? (Pesquisadora)
- História sobre Geografia. (Aluno F)
- O que é a bola que Dona Benta fala? (Pesquisadora)
- São as estrelas, tia. (Aluno F)
- Mas ela compara com outra coisa. Quem lembra? (Pesquisadora)
- O Planeta Terra. (Aluno H)
- Como Dona Benta explica o significado da palavra Geografia?  
(Pesquisadora)

Nessa questão, os discentes ficaram indecisos, não conseguiram lembrar o que tinham lido. Assim, optei por fazer a leitura do parágrafo que falava sobre o significado da palavra Geografia.

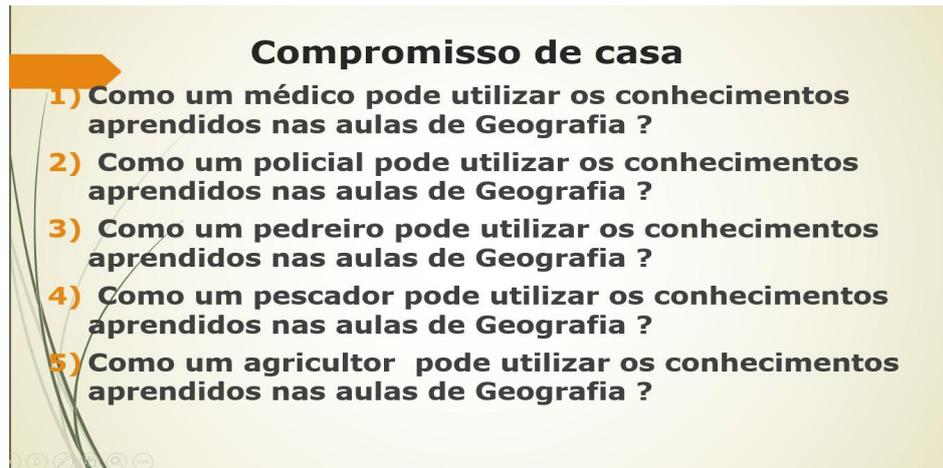
Momento que Dona Benta explica que a Geografia serve para compreender como as coisas ocorrem. Expus para os discentes que não vamos estudar apenas o que é um rio, mas como e o porquê dele estar poluído ou não. De acordo com Cavalcanti (1998, p. 11),

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia é importante que os educandos relacionem os conteúdos trabalhados em sala de aula ao seu cotidiano, esse movimento contribui com o desenvolvimento ou ampliação do pensamento geográfico, proporciona a formação de sujeitos críticos capazes de questionar e interferir na dinâmica social do bairro, cidade, país e mundo.

No término da aula, expliquei o compromisso de casa e postei no grupo do *WhatsApp*, pois o tempo é limitado, a *internet* instável e os celulares de alguns alunos descarregaram, assim não era possível eles copiarem em sala, optei por postar as questões no grupo, como consta a Figura 44.

**Figura 41 – Questões para os alunos copiarem**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

As perguntas, Figura 41, tinham como propósito conduzir o aluno a pensar como a Geografia faz parte do cotidiano, pois é necessário que o ensino desse componente curricular também seja pensado a partir das relações rotineiras. Nessa perspectiva, provoqueei os educandos a pensarem como trabalhadores de Serra Negra do Norte utilizam o conhecimento geográfico, vejamos o Quadro 10.

**Quadro 10 - Respostas dos alunos**

Questões	Respostas
1. Como um médico pode utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Geografia?	os <b>Aluno A</b> - Para se deslocar para onde tem doente; <b>Aluno F</b> - Para saber para onde vai se deslocar; <b>Aluno H</b> - Para usar o mapa de perigo da Covid-19.
2. Como um policial pode utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Geografia?	os <b>Aluno A</b> - Saber se deslocar para onde deve ir em um assalto; <b>Aluno F</b> - Utilizar um mapa para pegar um atalho; <b>Aluno H</b> - Observar um mapa onde tem criminalidade.
3. Como um pedreiro pode utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Geografia?	os <b>Aluno A</b> - Saber a área de construir; <b>Aluno F</b> - Observar local para construção; <b>Aluno H</b> - Escolher melhor terreno para construir.
4. Como um pescador pode utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Geografia?	os <b>Aluno A</b> - Saber onde tem peixe; <b>Aluno F</b> - Quando deve pescar;

Geografia?	<b>Aluno H – Olhar a maré</b>
5.Como um agricultor pode utilizar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Geografia ?	<b>Aluno A – Saber onde tem terra melhor;</b> <b>Aluno F – Onde tem a melhor terra;</b> <b>Aluno H- Reconhecer o terreno pelo relevo.</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Apenas três alunos, Quadro 45, conseguiram responder a atividade. No tocante ao médico, dois estudantes mencionaram que este utiliza a Geografia para se deslocar até os pacientes e outro destacou a leitura de mapas para identificar as localidades com risco do Covid-19, ou seja, todos relacionaram ao uso de mapas, situação similar para os policiais, quando eles mencionaram o uso de mapas para saberem onde ocorrem crimes.

Em relação ao pedreiro, eles aludiram que ele usa o conhecimento geográfico para selecionar a área onde vai construir; o pescador usa a Geografia para saber o período de pesca e o agricultor para selecionar a terra para o plantio. As respostas dos alunos foram simplificadas, pois é algo novo para eles.

- Professora, nunca tinha pensado na Geografia dessa maneira. (Aluno A)

Embora a atividade tenha sido respondida apenas por três discentes, a discussão permitiu que os demais olhassem a Geografia com outra perspectiva. Para Santos (2012, p. 108),

Ao resgatar o lugar que o aluno mora, suas vivências, suas relações com o espaço e com a sociedade, a Geografia torna-se mais próxima, pois pode ultrapassar a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento.

À medida que o educador propõe atividades que aproximam a Geografia ao cotidiano dos discentes, possibilita que eles iniciem uma compreensão a respeito da importância do conhecimento geográfico, que está muito além de realizar provas.

Essa compreensão não é algo que ocorre de um momento para outro, é um trabalho constante em sala de aula, ressaltando que cada aluno vai aprender em momentos distintos. Assim, planejar uma aula achando que ela vai ser suficiente para que todos os discentes passem a perceber a Geografia no dia a dia, é uma utopia.

Nessa conjuntura, perguntei aos alunos quem trouxe o título do livro que solicitei no grupo do *WhatsApp*, Figura 42.

**Figura 42 – Desafio lançado no grupo do WhatsApp**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Lancei um desafio, Figura 42, para os estudantes procurarem o título de um livro, e não expliquei qual a finalidade, esta foi uma estratégia para aguçar a imaginação. No dia combinado os alunos apresentaram vários títulos: O menino Maluquinho, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, O Gato de Botas, Pinóquio, O Menino que Falava com Deus e a Arca de Noé.

Esses livros são lidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com exceção do livro “O Menino que Falava com Deus”. Este, na realidade, foi indicado por alguém que estava na casa do aluno C, pois ouvi alguém falar para ele. Os demais já eram do conhecimento de toda a turma.

Quando questionei qual a relação do título com o enredo, os discentes relacionaram corretamente. Todavia, já surgiram os primeiros questionamentos. O discente F apontou que a justificativa para o título de Chapeuzinho Vermelho é o fato de a personagem usar um chapéu vermelho. O aluno E replicou:

- Nunca entendi isso. Porque na verdade não é um chapéu e sim um capuz.

Os demais colegas ficaram pensativos, como se estivessem descobrindo algo

que estava tão óbvio, mas que nunca haviam percebido. Outra situação de descoberta foi sobre o livro de Noé. O Aluno F apontou que a história falava sobre um homem que construiu uma jangada para colocar os animais.

- Uma jangada cabe muitos animais? (Pesquisadora)

- Não é uma jangada, mas sim uma arca. (Aluno A) .

Os demais discentes acrescentaram que uma jangada é pequena, não caberia todos os animais, continuei indagando. Esse exercício foi importante para eles irem desenvolvendo o hábito de refletirem e questionarem. Rubinstein (2019, p.324) destaca que,

No discurso social escolar *“a pergunta é própria de quem não sabe”*. Por isso mesmo, os alunos vão perdendo aquela curiosidade inicial da infância. A criança deixará de lado o seu estilo perguntador. No início de sua vida como falante, a criança que perguntava a todo tempo era vista como inteligente e viva. Algumas crianças, ao iniciar a escolaridade, deixam de perguntar com a mesma intensidade. Provavelmente, porque os adultos estão mais preocupados com a transmissão de respostas prontas como forma de evitar equívocos, ou *“acelerar a aprendizagem”*.

Esse é um aspecto relatado em ambiente escolar. Os alunos, à medida que vão deixando os anos iniciais do Ensino Fundamental, vão deixando de questionar em sala de aula, como se eles se tornassem sujeitos apáticos ao que o educador diz. Todavia, o aluno questionador será mais propenso à reflexão e a criticidade. Foi nessa perspectiva que conduzimos o trabalho em sala de aula. Nessa conjuntura mostrei um slide com a imagem da capa do livro gerador, Figura 43.

**Figura 43 – Slide com a imagem da capa do livro gerador**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Mostrei a capa do material que foi utilizado durante todo o ano letivo. A partir da Figura 43, explorei elementos relativos ao enredo.

- Por que esse título? (Pesquisadora)
- É um castigo que veio rápido; (Aluno A)
- O castigo foi mandado pelo cavalo. (Aluno I)
- Quais os elementos que vocês observam na capa? (Pesquisadora)
- Uma biz e uma praça; (Aluno F)
- É sobre um romance; (Aluno J)
- Tem corações no tronco da árvore; (Aluno B)
- É uma gíria; (Aluno G)

Os estudantes identificaram alguns elementos presentes na capa do livro e relacionaram com o possível enredo. Contudo, não adiantei o porquê do título, é algo que vão descobrir no decorrer da leitura. Essa estratégia foi necessária em decorrência de alguns fatores. Inicialmente os alunos não têm o hábito de leitura, agravado ainda mais por estarem um ano sem frequentarem a escola, assim, estimular a curiosidade foi uma dinâmica constante nas aulas. Para Freire (1996, p. 88),

O exercício da curiosidade convoca a imaginação a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno do possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

Não é necessário algo mirabolante para despertar os educandos. Um objeto, uma palavra, uma imagem, um som, um brinquedo, pode aguçar a curiosidade, essa quando acionada dispara o gatilho de outras ações, como a imaginação, a criatividade, as emoções, como aponta Freire (1996). Todavia, é necessário que o educador saiba estimulá-los, caso contrário, o objeto utilizado nas aulas, ao invés de instigá-los, vai ser encarado como algo comum.

Dessa maneira, buscamos desenvolver as aulas, num movimento de provocar a curiosidade e estimular os questionamentos dos alunos, contudo, situações inusitadas foram surgindo no decorrer do ano letivo, como a que ocorreu no dia 30

de abril de 2021. Momento que estava programado para realizarmos a última aula do corrente mês, todavia, algo inesperado ocorreu. Pessoas externas tiveram acesso à sala de aula virtual e provocaram desordem. O fato é que os educandos do 6º ano migraram de outras escolas, não os conhecia. Para agravar a situação, a maioria não ligam a câmera do celular e alguns utilizam contas com nomes de terceiros.

Assim, não tinha como ter certeza se é o educando que está pedindo permissão para entrar na sala de aula virtual. Foi o que ocorreu. Quando observei, já estava com 20 discentes em sala. Fiquei feliz com tamanha participação, mas, quando fui projetar um slide, outra pessoa projetou um jogo de game, outro colocou som de bombas explodindo. A princípio, achei que era algum aluno, só percebi que era um invasor quando o aluno A gritou: “Tia, tão trolando<sup>17</sup> sua aula”.

Nesse instante, percebi que não eram os discentes da turma. Comecei uma busca desesperada para excluir os intrusos. Depois de alguns minutos, tive êxito. No momento não veio a lembrança de encerrar a chamada.

Apesar de ter vivenciado diversos acontecimentos ao longo da minha profissão docente, isso foi uma situação atípica. Uma ameaça invisível que eu não sabia de onde vinha nem o que eles poderiam compartilhar para educandos de 12 anos de idade. Foi horrível, ficamos aflitos.

Depois de restabelecer os ânimos, explicando que eles não podem compartilhar *link*<sup>1819</sup>. Dialoguei com eles sobre o Capítulo 1, “O início do fim”, do livro gerador. Perguntei quem lembrava dos nomes dos personagens. Eles apontaram: Beli, Léo, Chico e Dona Rita, nenhum aluno lembrou do personagem Tajuba, provavelmente por se tratar de um prenome incomum ao cotidiano deles.

O aluno C acrescentou que estava gostando da história. Dois alunos afirmaram que não lembravam mais de nada, pois havia lido já fazia alguns dias. Indaguei se alguém descobriu o porquê do título do livro.

- Foi Beli que andou na lambreta e bateu na árvore. ( Aluno A)
- Foi porque o castigo dela veio rápido. ( Aluno I)
- A mãe colocou ela de castigo. (Aluno F)
- Beli vai passar as férias no sítio dos avós. ( Aluno H)

---

<sup>17</sup> Trolar é uma gíria utilizada por internautas para apontar algum tipo de brincadeira de mau gosto.

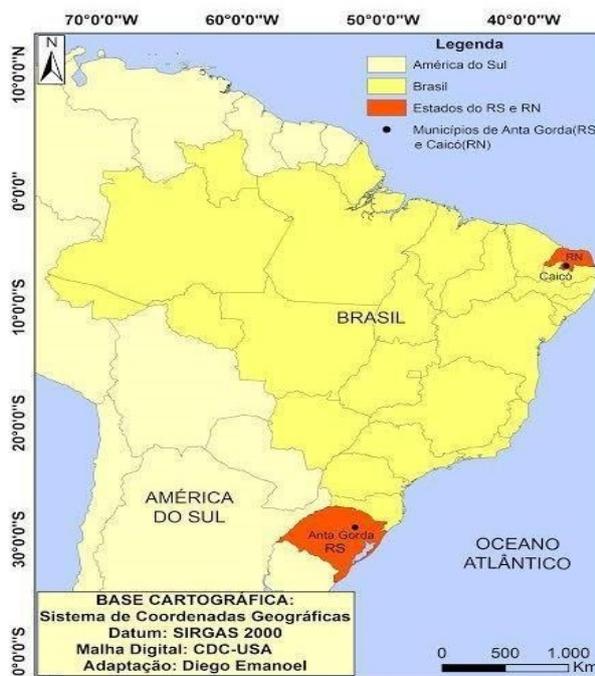
<sup>18</sup> Um discente descobriu que um estranho solicitou o *link* da aula no *WhatsApp* privado.

<sup>19</sup> Diante dessa circunstância e com anuência da escola campo de pesquisa, criei um grupo específico para disciplina de Geografia e elaborei uma lista com os nomes dos alunos, na qual eles inseriram a descrição do perfil que iriam utilizar para acessar a sala de aula virtual.

E, assim, os educandos descobriram a justificativa do título do livro gerador. Eles já estavam querendo saber o que ia acontecer nos demais capítulos, pois a cada bimestre é que eles recebiam novos capítulos, isso gerou muitas especulações do que ia acontecer, do tesouro que os personagens estavam buscando, dos lugares que iam conhecer, enfim, essa estratégia aguçou a curiosidade da maioria dos alunos.

Aproveitando a discussão dos nomes dos personagens, projetei um slide com o mapa, ver Figura 44, apresentando a localização dos estados de origem dos personagens.

**Figura 44 - Estados de origem dos personagens**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Nesse mapa, Figura 44, a divisão territorial brasileira está exibida, com ênfase para os estados do Rio Grande do Norte e o Rio Grande do Sul, localidades originárias dos personagens centrais do livro “O castigo veio a cavalo”. A partir deste mapa fiz algumas interpelações aos educandos, como mostra o Quadro 11.

**Quadro 11- Questões e respostas sobre o mapa**

Perguntas	Respostas
-----------	-----------

O que o mapa mostra?	<b>Aluno A</b> - O mapa mostra o Brasil; <b>Aluno F</b> - Mostra a cidade de Anta Gorda e Caicó;
Em qual Estado Beli mora?	<b>Aluno F</b> - Rio Grande do Norte;
A maneira de viver de Beli e Léo são parecidas?	<b>Aluno H</b> - Não, lá é frio e aqui é quente. Lá até neva.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Três alunos responderam às questões, Quadro 11. Eles identificaram que o mapa representa o Brasil e a cor vermelha destaca o estado do Rio Grande do Norte, localidade de Beli e Rio Grande do Sul, estado de origem de Léo. A partir dessas observações indaguei,

- Por que esses estados recebem esses nomes?
- É devido um estar localizado ao sul e outro ao norte. (Aluno A)
- Onde moramos? (Pesquisadora)
- Rio Grande do Norte (Aluno F)
- Existe esse lugar Anta Gorda? (Aluno A, B e H)
- Sim, a anta é uma animal. (Pesquisadora)
- As antas de lá deveriam ser muito gordas. (Aluno B)
- Beli e Leonardo vivem em lugares parecidos? (Pesquisadora)
- Não, lá é frio, tem neve e aqui é muito quente. (Aluno A e B)

Nessa dinâmica percebi que alguns educandos ficam mais quietos, evitando falar, por vergonha ou talvez porque os outros colegas sempre se antecipam e não os deixam falar. Diante dessa situação, comecei a selecionar estudantes que ficam em silêncio para darem sua opinião, de maneira que todos participassem, nesse sentido coadunamos com Rubinstein (2019, p.325) quando ela aponta que “é possível mobilizar as crianças pouco questionadoras. Nesse sentido, é o professor sensível que possui as regras, é ele que deve buscar um jeito ou diferentes jeitos de provocar o aluno silencioso”. Assim, comecei a nominar os educandos no momento que fazia uma pergunta, todavia busquei adequar o nível da questão aos alunos, pois o intuito era incluir os que estavam em silêncio, e não expor ao constrangimento.

A partir dessa iniciativa, houve uma integração melhor da turma, e os que falavam em demasia perceberam que precisavam dar espaço aos que estavam em silêncio, estes entenderam que a opinião deles era importante.

No término da aula postei três mapas no grupo do *Whatsapp*, com base neles

eles responderam à atividade do Apêndice C, depois postaram uma foto da atividade respondida. Ao realizar a correção, observei que todos conseguiram identificar quais eram os títulos dos mapas e o assunto abordado em cada um. O Aluno H observou que o título do terceiro mapa deveria ter o nome Brasil. Em relação aos signos, apenas o Aluno A identificou a seta que representa a orientação espacial.

Percebi, desde os questionários que os educandos responderam, que mapa é um conteúdo que eles se entusiasmam para falar, todavia eles não têm uma ideia formada dos elementos essenciais de um mapa. Assim, eles confundiam mapas com croquis. Para Naiwerth e Sabino (2019, p.1513),

O déficit no uso de mapas não prejudica apenas os indivíduos durante a fase escolar, eles acarretam consequências para uma vida toda, ao passo que, algumas pessoas não conseguem identificar sua localidade em um mapa, não reconhecendo, nem ao menos, seu país ou município.

Aprender a identificar e ler um mapa contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial, permite ao sujeito espacializar e compreender os fenômenos geográficos, além de identificar a localização do lugar em escalas distintas. O trabalho com este conteúdo deve ser iniciado desde a alfabetização e prolongado nos demais níveis de ensino para que o aluno possa compreender a linguagem cartográfica.

É necessário que o educando seja estimulado a explorar os elementos dos mapas, identificando a funcionalidade de cada um, observando que não é apenas uma imagem bonita fixada na sala de aula ou exposta em um material didático. Aproveitando essa temática, projetei diversos mapas e identificamos os elementos expressos neles. No término da aula encaminhei a leitura “A Terra Vista da Lua”, do livro auxiliar “Geografia de Dona Benta”.

No dia agendado para a aula, o aluno F já adiantou que tinha feito a leitura e que os personagens do Sítio do Picapau Amarelo tinham feito uma viagem à lua. Questionei aos demais colegas se isso era verdade, e eles afirmaram que sim.

- Quais os personagens foram à lua? (Pesquisadora)
- Emília (Aluno B)
- Narizinho (Aluno F)
- Pedrinho (Aluno D)
- Dona Benta e Visconde (Aluno A)

- Todos os moradores do sitio foram à viagem? (Pesquisadora)
- Não, faltou Rabicó, Rinoceronte e Tia Anastácia (Aluno A)
- Porque eles não foram? (Pesquisadora)
- Rabicó e o Rinoceronte são bichos. (Aluno D)
- Tia Nastácia? (Pesquisadora)
- Ela ficou cozinhando no sítio. (Aluno F)
- Porquê ?(Pesquisadora)
- É o trabalho dela. (Aluno A)
- Mas quem trabalha não pode viajar? (Pesquisadora)
- Pode (Aluno E)
- Porquê ela ficou no sítio e não foi à lua? (Pesquisadora)
- Não tinha serviço para ela na lua. (Aluno C)

Continuei a provocar os alunos, mas eles não despertaram para a questão racial, eles ainda não desenvolveram a percepção crítica sobre esta realidade, além disso, estavam entusiasmados com a viagem a lua<sup>20</sup>. Então resolvi projetar uma ilustração da viagem à lua, Figura 45.

**Figura 45 – Ilustração do capítulo A Terra vista da lua**



<sup>20</sup> Nesse sentido mostrei imagens de outros capítulos do livro Geografia de Dona Benta, estes não foram incluídos no planejamento. Os mesmos mostram Tia Anastácia em uma viagem de barco, todavia o seu espaço está reduzido à cozinha, fazendo trabalhos domésticos, sempre com roupas que remetem à cozinha. Falei sobre a situação dos negros na época na qual foi escrita o livro e mostrei que na atualidade ainda é uma realidade. Destaquei que os livros representam uma realidade, mas esta é representada a partir da perspectiva do autor.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir da ilustração, Figura 45, solicitei que os eles relatassem o que viam.

- Os personagens estavam explorando a superfície da lua. (Aluno H)
- Pedrinho está observando as estrelas com o telescópio e Emília está emburrada. (Aluno D)
- Os personagens estão olhando a Terra. (Aluno A)
- Caso nós fôssemos à lua, poderíamos estar da mesma forma que os personagens estão? (Pesquisadora)
  - Não, íamos morrer sem fôlego, pois na lua é necessário utilizar equipamentos. (Aluno A)
    - Na lua as roupas têm que ser muito pesadas. (Aluno J)
    - Por que?
    - Lá a pessoa flutua . (Aluno G)
    - Como assim? (Pesquisadora)
    - Não tem gravidade . (Aluno A)
    - O que é gravidade? (Pesquisadora)
    - Aquela força que puxa. Dona Benta explicou na historinha. (Aluno A)

Eles estavam entusiasmados em falar dos astros, algo distante e ao mesmo tempo visível, como a lua, as estrelas, mas que provavelmente eles não tinham o hábito de observarem.

A leitura estimulou a curiosidade dos alunos:

- Porque na Terra conseguimos andar normalmente e na lua não?
- Existe vida além da Terra?
- E água?
- Tem um dragão na lua?

Dialogamos sobre essas questões, alguns educandos imaginavam que a lua tinha luz própria e que havia um dragão. Identifiquei que eles estudaram pouco sobre essa temática nos anos iniciais, além de não terem tido aula no 5º ano.

Após a aula, solicitei no grupo de *Whatsapp* que eles desenhassem o sol, pintassem e recortassem, partimos do pressuposto apontado por Castrigiovanni (2010) quando ele diz que é fundamental considerarmos o sol, pois é um instrumento prático para orientação. Essa atividade deixou os alunos curiosos, cada um postava uma hipótese do que íamos fazer em sala de aula.

No dia agendado estavam eufóricos, solicitei que eles abrissem a câmera do celular<sup>21</sup>. Iniciei a aula pedindo para eles mostrarem o sol que eles desenharam. Figura 46.

**Figura 46 – desenhos do sol realizados pelo aluno B**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Apenas seis alunos desenharam e todos utilizaram a forma de círculo e traços para representar os raios solares, Figura 46, além de pintarem de amarelo. Os desenhos evidenciam que eles imaginam que o sol tem firmamento, desconhecem as explosões que ocorrem nesta estrela. Os educandos costumam apontar duas características para o sol: é uma estrela e é quente. Nesse sentido, dialogamos sobre as características reais dessa estrela e sua importância para a vida no planeta Terra.

Após debatermos sobre esse aspecto o aluno A questionou:

- Vamos fazer o quê com o sol?

Perguntei se eles lembravam como Dona Benta se orientava no sítio.

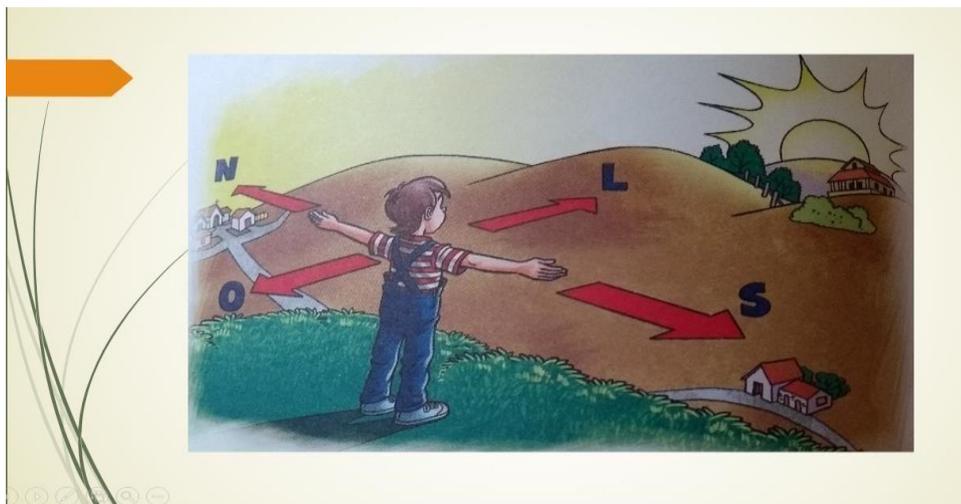
- Pelo sol. (Aluno F)

Projetei a Figura 47 para mostrar que ele estava correto.

---

<sup>21</sup> Acabei descobrindo que alguns assistiam à aula deitados, com o pijama, provavelmente não tinham tomado café, outros cobertos com lençol. Fiquei preocupada, pois já era a terceira aula que inicia às 9h30min. A partir dessa constatação, verifiquei, junto à escola, se podia solicitar que eles estivessem de uniforme e com câmera ligada durante a aula. A escola autorizou, pois esse procedimento é importante para eles criarem uma rotina. Assim, comuniquei a minha decisão para próxima aula, solicitando que quem tivesse problema com a câmera do celular avisasse.

**Figura 47 – Slide com a ilustração de Pedrinho orientando-se pelo sol**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir da representação, Figura 47, realizei alguns questionamentos que serviram de base para o diálogo em sala: o sol está nascendo ou se pondo? Essas letras significam o quê? Qual parte do corpo de Pedrinho está apontando para o nascer do sol?

Os alunos não tiveram dificuldades em responder às questões; assim, solicitei que abrissem o livro didático escolar disciplinar de Geografia, página 37, e observassem a orientação pelo sol que constava na referida página.

- Essa orientação é igual a de Dona Benta? (Pesquisadora)
- É. (Aluno I)
- Você concorda com o Aluno F? (Pesquisadora)
- Sim.
- Você, Aluno A, o que acha? (Pesquisadora)
- É diferente. O braço direito aponta para o leste e no de Dona Benta é o nariz.

Solicitei que eles observassem a imagem da Figura 50 e olhassem novamente o livro didático escolar disciplinar.

- E aí, o aluno A está certo? (Pesquisadora)
- Todos aludiram que sim.

A partir desse momento solicitei que eles abrissem as câmeras e mostrassem o sol que eles desenharam. Iniciei a dinâmica pelo Aluno A. Pedi que ele colocasse a estrela no canto da sala, onde ele estava assistindo a aula. Percebi que alguém da casa ajudou. Fiz a seguinte proposição:

- O sol está nascendo nesse ponto onde você o colocou. Qual membro do corpo você direciona? (Pesquisadora)

- Braço direito. (Aluno A)

- E o braço esquerdo, o que faço, Aluno H? (Pesquisadora)

- Estica ao contrário, vai apontar o oeste onde o sol se põe. (Aluno H)

Realizei essa estratégia com os demais educandos; seis deles tiveram dificuldades em operar direita e esquerda. Eles se encontram em um estágio motor abaixo do esperado para a idade. Para Brito et al. (2019) é necessário reconhecer o papel da psicomotricidade para a formação e evolução humana, a escola não deve negligenciar um aprendizado importante para o indivíduo durante toda a vida, é fundamental realizar atividades que variam do simples ao complexo.

Algo que pode parecer desnecessário para aprendizagem, todavia é essencial, principalmente quando trabalhamos cartografia e localização, pois o corpo funciona como uma bússola, e para os alunos a utilizarem é preciso saber pelo menos noções básicas, como direita e esquerda. Segundo Castriogiovanni (2010, p. 33), “para que uma criança se oriente no espaço, é necessário que se oriente no seu próprio corpo”. Se o discente chega ao 6ª do Ensino Fundamental e não sabe se orientar a partir do seu corpo é imperativo que aprenda. Baseada nesta constatação busquei um exemplo prático para eles identificarem direita e esquerda.

- Mão direita é a que vocês pedem a bênção<sup>22</sup> aos pais e mão esquerda é o lado que fica o coração.

Após esta orientação realizei alguns exercícios testando se eles compreenderam. O resultado foi positivo, mas eles precisam de tempo para assimilarem. Persisti nessa compreensão pois concordamos com Castriogiovanni (2010, p. 21) quando ele destaca que a partir dos movimentos espaciais o aluno está “[...] dando os passos que permitem a transposição da orientação corporal para a geográfica, estabelecendo as relações norte/sul e leste/oeste...”. Estabelecer as noções básicas geograficamente pode ser bem mais complexo para o estudante quando ele não consegue localizar a si e a outros objetos com base no seu corpo, que é algo concreto, sobretudo quando trabalhamos os pontos cardeais, momento que utilizamos os membros superiores, braço direito e braço esquerdo, o que também não impossibilita de utilizarmos perna direita e perna esquerda. Como a personagem

---

<sup>22</sup> Faz parte da cultura religiosa cristã, no interior, as crianças pedem bênção aos pais, avós, tios, padrinhos. Todos os alunos da pesquisa tem esse costume, por isso utilizamos essa estratégia.

Dona Benta mostrou, é permitido mudar o ponto de referência.

Nessa conjuntura, expliquei que existem outros nomes para o leste e oeste, algo que faz parte do cotidiano deles e que pode passar despercebido.

- Tem chuva fiada no nascente.
- Tem vento vindo do poente.

Indiquei que esses nomes se referem ao leste e oeste, respectivamente. Expus a importância de localizar os pontos cardeais levando em conta os astros, sobretudo para quem fica perdido em florestas, serras<sup>23</sup>, pois nem sempre se tem uma bússola. Mostrei a rosa dos ventos e o porquê dela receber esse nome.

Durante a semana, solicitei no grupo de *Whatsapp* que eles conseguissem ou confeccionassem um envelope de carta. Todos ficaram curiosos. No dia da aula, já iniciaram fazendo diversas perguntas:

- Vamos escrever uma carta? (Aluno F)
- Vamos colocar nos Correios? (Aluno I)
- Professora, alguém ainda usa isso? (Aluno C).

Afirmar que sim e mostrei o meu envelope.

- Qual a utilidade? (Pesquisadora)
- Colocar cartas. (Aluno A)
- Usamos mais cartas hoje ou antigamente, Aluno G? (Pesquisadora)
- Antigamente.
- Por quê, Aluno G? (Pesquisadora)
- Hoje temos celular, é mais rápido. (Aluno G)
- O que é necessário para enviar uma carta ao aluno E? (Pesquisadora)
- Colocar no correio.
- Mas, se colocarmos só no correio, o carteiro vai adivinhar para onde deve ir,

Aluno H? (Pesquisadora)

- Professora, precisa do endereço. (Aluno H)

Expus que sem o endereço a carta retornaria para o remetente. Nesse momento, apresentei uma imagem do planeta Terra e provoquei:

- Quando um navio naufraga, como as pessoas pedem socorro? Como enviam a sua localização?

A resposta foi unânime, “Pelo celular”.

---

<sup>23</sup> Para os sujeitos da pesquisa, é comum andarem nas serras que margeiam a cidade. Já registraram-se casos de ficarem perdidos por não saberem se orientar utilizando os astros.

- E se não tiver sinal ? (Pesquisadora)
- Pelo rádio. (Aluno A)
- Como você vai dizer sua localização em meio ao oceano? (Pesquisadora)

Silêncio total, ninguém arriscou uma resposta. Nessa conjuntura, mostrei uma imagem com o traçado das linha imaginárias do Planeta Terra. Expliquei como foram criadas as linhas imaginárias, cada uma com uma numeração, o que possibilitou a localização de pessoas, animais ou objetos que estivessem em áreas que não têm ruas, avenidas, bairros, como os desertos, florestas, serras e oceanos.

Explanei que, na próxima aula, iríamos jogar batalha naval para eles compreenderem o que é uma coordenada geográfica. Como compromisso de casa, pedi para que desenhassem um tabuleiro.

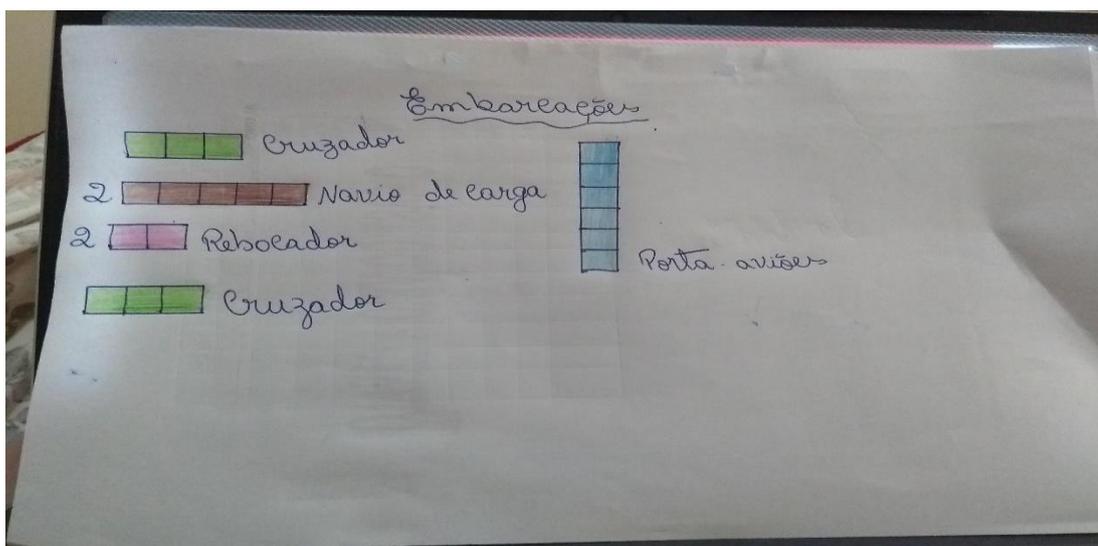
Após explicar a confecção do tabuleiro, Figura 52, revisei os pontos cardeais utilizando o sol, pois alguns alunos tinham faltado à aula anterior. Ao final da aula disponibilizei no grupo do *Whatsapp* um vídeo do canal “Fora de Sala”.

Na aula seguinte, ninguém mencionou nada sobre o vídeo, a euforia foi em torno da batalha naval.

- Vamos afundar os navios. (Alunos)

Expliquei a dinâmica da atividade, apresentei a legenda com as embarcações e sugeri que anotassem o tamanho de cada navio, Figura 48.

**Figura 48 – Embarcações da batalha naval**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Mostrei a dimensão dos navios, o cruzador tinha três quadrados, o navio de

carga com cinco quadrados e assim sucessivamente, Figura 48. Para afundá-los, os educandos tinham que acertar todos os quadrados que correspondiam ao navio. Adverti que anotassem na tabela, que eles construíram, todas as bombas que fossem lançadas, tanto os acertos como os erros. Orientei que criassem um signo para as bombas perdidas e outro para as embarcações atingidas, pois quem repetisse a mesma coordenada perdia a vez de jogar. Segundo Gitirana et al. (2013, p. 38),

Um elemento importante na Batalha Naval é o modo de localização empregado. De fato, no jogo, os navios são identificados pelos seus quadrados básicos e estes são localizados como regiões planas na malha. Um quadrado qualquer da malha é identificado quando formamos um par ordenado em que o primeiro elemento é uma letra e o segundo um número natural.

A cada jogada o educando estrutura uma coordenada, utilizando número e letras ou letras e número, isso não altera o jogo. Para tanto, ele precisa planejar o local onde vai lançar a bomba, caso contrário não atingirá o alvo. Ao realizar um lançamento o aluno utiliza uma coordenada, os números representam os meridianos e as letras indicam os paralelos. Para os discentes, é apenas uma estratégia de jogo, mas estão aprendendo como funcionam as coordenadas, conteúdo de difícil compreensão.

Após a explicação, nomeei os discentes por jogador um, jogador dois e assim sucessivamente. Na primeira rodada, iniciei pelo primeiro aluno. Ele mencionou a primeira coordenada:

- 1A,

Informei que não atingiu nenhum alvo e orientei que eles marcassem na tabela. Continuei a dinâmica, dessa vez, o jogador dois escolheu a coordenada 2B. Informei que ele tinha acertado um alvo, um navio cruzador, mas não tinha afundado, pois a embarcação tem a dimensão de três quadrados.

Ao final da primeira rodada, a maioria dos discentes já tinham desenvolvido uma estratégia de jogo, conforme Silva M. (2019, p. 178), "A utilização de jogos no ensino de Geografia, enquanto artefatos didático-pedagógicos auxiliam as aprendizagens, dinamizam as aulas". Esse estímulo perpassa pelo desafio proposto no jogo e pela dinâmica que os alunos constroem para conseguirem vencer. Esse desafio proposto na Batalha Naval conduziu os alunos, inicialmente, a um estado de alerta, para entenderem a dinâmica. Depois eles passaram para uma

segunda fase, a de elaborar estratégias para afundar os barcos, observando onde os colegas acertavam ou erravam. Esse movimento ocorreu de maneiras distintas, nem todos tiveram a mesma percepção.

Tivemos quatro alunos que perderam a vez de jogar, pois repetiam a mesma coordenada. Só foram compreender a dinâmica a partir da terceira rodada. Na quarta rodada, todos já aguardavam ansiosos a vez de jogar, pois já sabiam onde estava a embarcação. A grande euforia foi nos momentos que eles conseguiam o disparo final que afundava a embarcação, ficavam orgulhosos. Cada aluno lançou em média 8 bombas.

No final do jogo, mostrei para eles minha tabela e a situação dos navios. Como mostra a Figura 49.

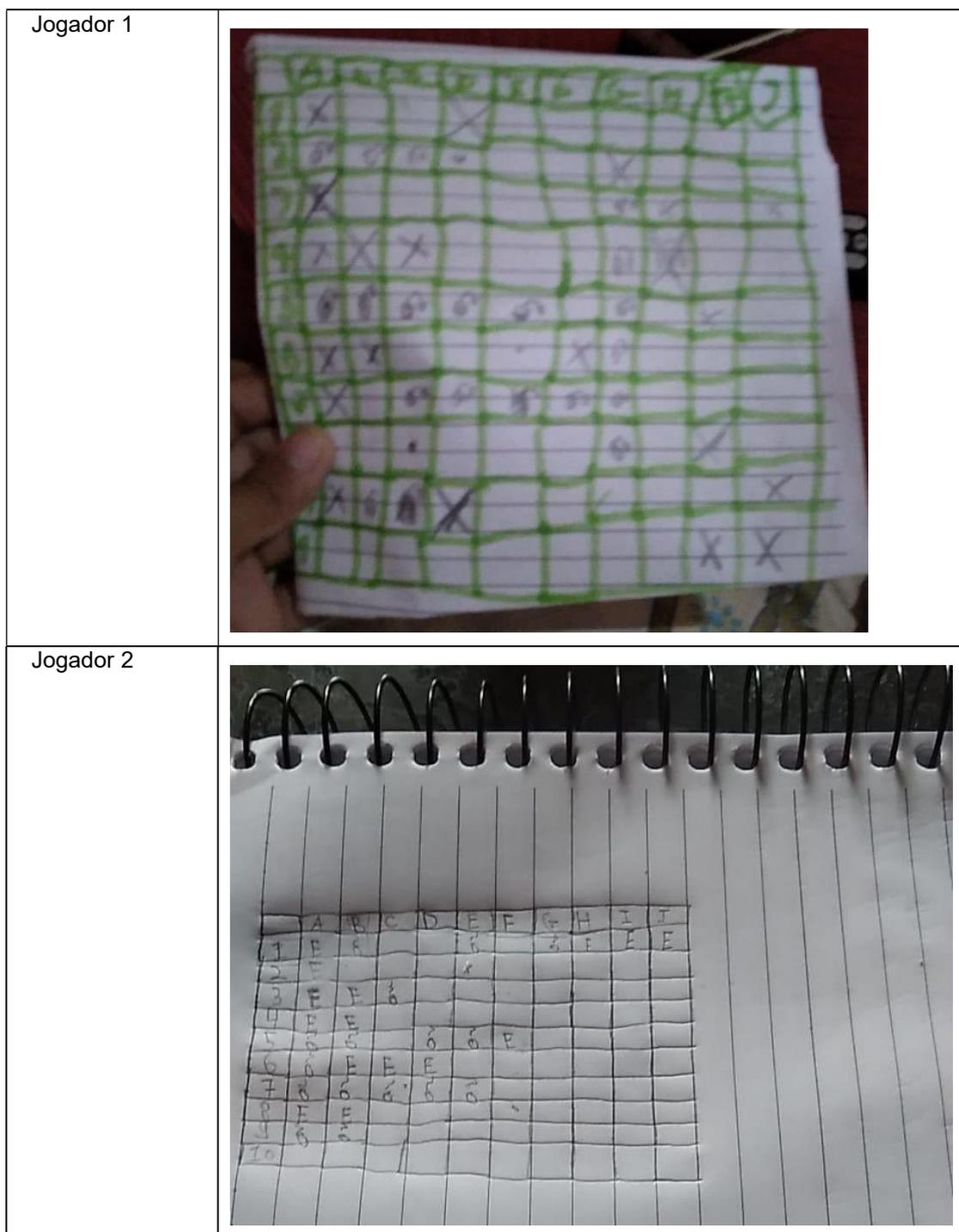
**Figura 49 – Tabela final da batalha naval**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	E	E	E	E				E		
2	E	E	E				E			
3	E						E	E		E
4	E	E	E				E	E		
5	E	E	E	E	E	E	E			
6	E	E					E			
7	E	E	E	E	E		E			
8	E				E		E	E		
9	E	E	E	E						E
10						E				E

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Mostrei que eles conseguiram afundar cinco embarcações, Figura 49, e que restaram apenas um cruzador e um rebocador. Apresentei os signos que utilizei, bomba simbolizando onde eles tinham acertado o alvo e a letra E para sinalizar os disparos errados. Foi difícil encerrar a aula, mas eles tinham que migrar para a de Matemática. Assim, pedi que eles tirassem uma foto da tabela da batalha e postassem no *Whatsapp*, como mostra a Figura 50.

**Figura 50- Tabela da Batalha Naval Organizada pelos Alunos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Observando a Figura 50, é possível identificar alguns signos e símbolos criados pelos educandos. Alguns jogadores utilizaram bombas para representar quando o alvo era atingido, já outros aplicaram outros signos.

- Que signo é este? (Pesquisadora)
- É aquele desenho que a professora faz quando corrige nossa tarefa.

Ele relacionou um signo utilizado pelo docente para representar os tiros que atingiram os barcos. Os jogadores, quatro e seis, usaram a letra S.

- Por que o S? (Pesquisadora)

- Tia, nós erramos. Colocamos S porque achamos que a palavra **acertou** se escrevia com S.

Em relação às bombas erradas, os jogadores usaram X. Quando questionei o porquê, eles explicaram:

- É que já vi numa atividade. Tipo, marque o X na afirmação errada.

Alguns discentes usaram a letra E para representar os tiros errados, pela lógica de que a palavra inicia com essa vogal.

Na elaboração dos signos, nenhum aluno criou um novo, mas ressignificaram os que eles já conheciam. Isso ratifica o que Ribeiro (2014) aponta na sua tese, a criatividade pode ser desenvolvida ao longo da vida, necessita apenas de ser estimulada. Os educandos podem não ter criado novos signos, mas foram criativos na escolha destes.

Após essa atividade solicitei no grupo do *Whatsapp* que eles levassem uma laranja para a próxima aula virtual.

No dia marcado, estavam animados e eufóricos.

- Tia, olhe minha laranja.

- A laranja tá verde.

- Podemos chupar.

- Mamãe comprou um saco.

Eles não paravam de falar, mostrei minha laranja e indaguei.

-O que ela representa na aula de hoje?

Dos nove alunos presentes, seis falaram que ela representava o sol, dois indicaram que era o globo e outro disse que representava uma experiência. A laranja que utilizei estava madura e bem amarela. Assim, alguns relacionaram-na ao sol devido à sua coloração. Os que a relacionaram ao globo observaram o formato.

Nesse contexto, li um trecho do livro “Geografia de Dona Benta”. Lobato (2013, p. 16):

Quem primeiro, lá na Lua, pôs o olho no imaginário telescópio a fim de espiar a Terra foi Pedrinho.

- O que está vendo. Meu filho? – perguntou Dona Benta.

- Estou vendo um astro enorme, com duas grandes manchas ligadas

por rabinho.

Dona Benta explicou:

- Você está vendo a Terra do lado do Hemisfério Ocidental. Hemisfério quer dizer metade de uma esfera, ou bola, ou globo. Sempre que virem uma palavra começada por *hemi*, saibam que quer dizer metade de qualquer coisa. *Hemi* em grego significa meio.

Quando concluí a leitura, os alunos gritaram:

- É o planeta Terra.

Expliquei que estava utilizando a laranja não pela cor, pois a Terra vista de espaço tem predominância da cor azul, devido à quantidade de água, mas pelo fato de a fruta se assemelhar a uma esfera. Mostrei que, ao cortar uma esfera, temos dois hemisférios, Figura 51.

**Figura 51 – Laranja representando os hemisférios**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Quando mostrei a laranja cortada, Figura 51, o aluno A acrescentou:

- Quando corta uma esfera vira hemisfério, né? Dona Benta falou na historinha.

O aluno B acrescentou:

- *Hemi* é uma palavra grega.

Afirmei que sim, quando dividimos uma esfera temos dois hemisférios. Expliquei que eles precisam compreender essas divisões para saberem informar

uma coordenada geográfica. Mostrei as formas como podemos dividir uma esfera. Tanto na horizontal como na vertical. Notei que alguns alunos tinham dúvidas sobre esse assunto, então ensinei um movimento com as mãos.

- Mão deitada para horizontal e mão em pé para vertical.

Utilizei uma linguagem e uma técnica mais simples para eles. Em muitas situações, essa falta de sensibilidade em adequar a linguagem, em encontrar um meio mais simples para que o aluno compreenda, compromete a aprendizagem. Os educandos no 6º ano do Ensino Fundamental ainda apresentam a necessidade do concreto.

Retomei o assunto sobre os pontos cardeais, destaquei que informar apenas os números de uma coordenada não é suficiente, pois existem 20° nos dois hemisférios e, por isso, os números devem ser acompanhados dos pontos cardeais. Para fixar essas informações, projetei um tabuleiro com imagens de objetos para que eles identificassem as coordenadas.

Notei que ainda tinha alunos com dificuldade de compreender os pontos cardeais e os hemisférios. Nessa perspectiva, solicitei que eles gravassem um vídeo utilizando uma laranja e postassem no grupo. Figura 52.

**Figura 52 – Imagem dos vídeos gravados pelos alunos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Somente três alunos enviaram os vídeos, Figura 52, eles explicaram da mesma maneira que eu tinha feito em sala de aula, até a dinâmica da mão para vertical e horizontal o Aluno A relatou. Porém, os estudantes que continuam com dificuldades não conseguiram gravar. Revisei o conteúdo e iniciei um trabalho para eles compreenderem o que são os meridianos e paralelos. Utilizei uma tangerina e fiz algumas perguntas.

- Que fruta era essa? (Pesquisadora)

- Outra laranja. (Aluno H)

O aluno B retrucou:

- É uma tangerina.

Expliquei que os meridianos são os gomos da fruta, demonstrei que eles são finitos, iniciam em um pólo e terminam em outro. Para os paralelos cortei uma laranja em formas de círculos, cada um com uma espessura distinta. Questionei:

- Porque os círculos possuem tamanhos diferentes? (pesquisadora)

- Por causa do formato da Terra, uma esfera. (Aluno A)

Expliquei que cada paralelo e meridiano recebe um número e é a partir dele que determinamos a latitude e a longitude. Para ajudá-los a compreender, projetei a imagem do planisfério e traçamos as coordenadas de alguns pontos que destaquei no mapa. Postei um vídeo sobre essa temática para eles assistirem em casa e pedi que pesquisassem um ditado popular que eles ouvem em casa.

No dia agendado, os alunos apresentaram a pesquisa que realizaram, como mostra a Figura 53.

**Figura 53 – Slide com ditados populares utilizados na casa dos alunos**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

Dos nove alunos presentes, seis apresentaram o ditado popular, Figura 53.

- Quem utiliza esses ditados? (Pesquisadora)

Todos apontaram que eram as mães.

- Quem utilizou “saco vazio não se sustenta em pé”? (Pesquisadora)

Ninguém lembrou, eles têm uma facilidade de esquecer a leitura que realizam em casa. Resolvi fazer intervenções.

- Não foi a mãe de Belí? (Pesquisadora)

- Ah, foi professora. (Aluno F)

- Por qual motivo ? (Pesquisadora)

A partir desse momento, os discentes lembraram da história, gerando uma onda de microfonia, todos falando ao mesmo tempo. Cada um que desejasse ser ouvido, fui chamando nominalmente.

- Foi por causa que a mãe de Belí chegou rapidamente no hospital. (Aluno A)

-O que simboliza árvore que estou usando no slide? (Pesquisadora)

- Foi onde a menina bateu com a motoneta. (Aluno B)

- Por que o título do livro é “O castigo veio a cavalo”? (Pesquisadora)

- Porque a mãe chegou ligeiro no hospital. (Aluno A, B , C e F)

Eles descobriram o porquê do título do livro.

- Quem lembra o nome do estado de onde Leonardo e Tajuba são originários? (Pesquisadora)

- Rio Grande do Sul. (Aluno B e D)

- Anta Gorda. (Aluno E)

Expliquei que as respostas estavam corretas, mas que o estado é diferente do município. Utilizei o exemplo do município de Serra Negra do Norte, local onde eles residem, para fazer esse paralelo entre município e o estado que eles moram, Rio Grande do Norte. É comum nesse nível de ensino haver essa confusão entre: país, estado, região e município. Essa escala geográfica ainda não está estabelecida, é um processo de construção que é mais enfatizado do 6º para o 7º ano do Ensino Fundamental. Projetei a Figura 54.

**Figura 54 – Imagem da divisão política do Brasil**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

É possível identificar Anta Gorda e Caicó, Figura 54? (Pesquisadora)

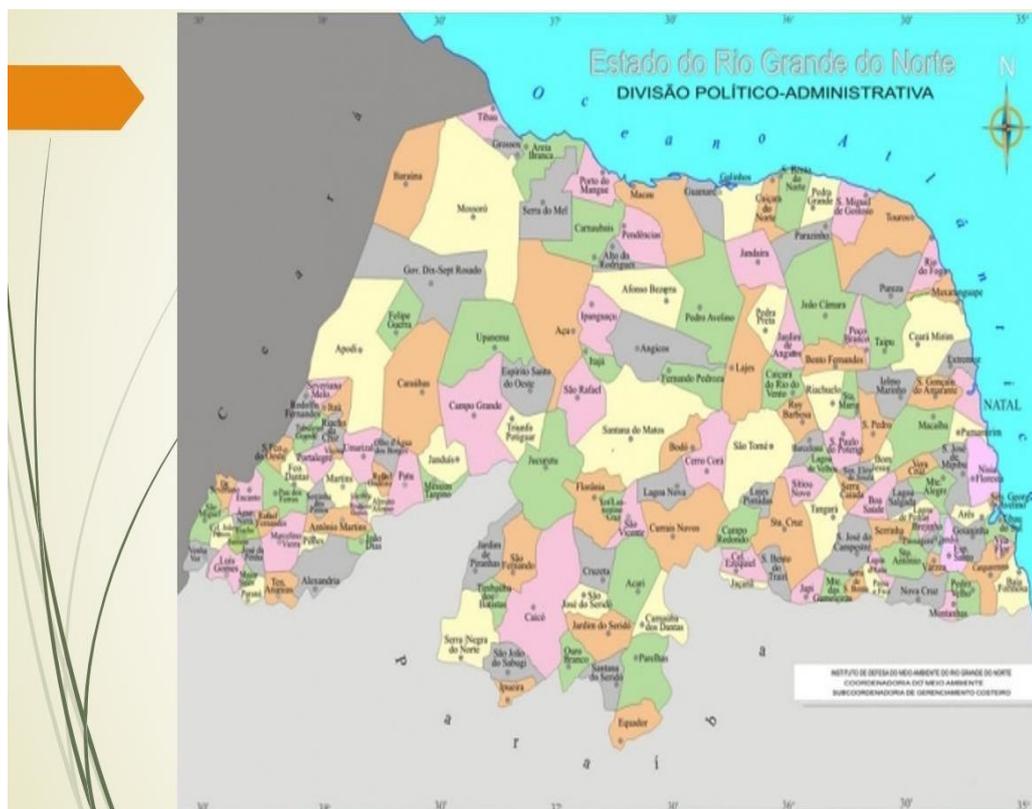
- Não, só o Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. (Alunos A, B, D, F, G, I)

O aluno A retrucou:

- Isso não é mapa. Tá faltando aquele negócio que reduz.

Ele está se referindo à escala. Este educando é bastante participativo, além de ler bastante em casa, aprende com muita facilidade. Coloquei outra Figura, 55.

**Figura 55 – Imagem da Divisão Política do RN**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

E nessa imagem da divisão política do Rio Grande do Norte, Figura 55, vocês conseguem localizar? (Pesquisadora)

- Professora, no celular não conseguimos identificar. (Aluno B)

Apontei com o *mouse* onde estava o município de Caicó e o de Serra Negra do Norte. Aproveitei e mostrei a localização da capital do estado, Natal.

- É possível encontrar o município de Anta Gorda nesse mapa? (Pesquisadora)

-Não. Lá é Rio Grande do Sul, aqui é do norte. (Aluno J)

Mostrei a Figura 56.

**Figura 56 – Imagem da divisão política do Rio Grande do Sul**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

Expus a localização do município de Anta Gorda, Figura 56, localidade de origem dos personagens Léo e Tajuba. Expliquei que essas imagens não são consideradas mapas por faltarem alguns elementos. Identificamos o que estava ausente. Nesse aspecto, os alunos assimilaram bem, pois na aula sobre a história dos mapas eu já havia falado sobre a escala, o título, a orientação e a fonte. Eles já olham para imagem e já dizem se é mapa ou não.

Ao final da aula, pedi que lessem o livro “Mania de Mapa”, pois não houve tempo de iniciar a leitura em sala de aula, além disso, pedi para que pesquisassem o conceito de mapa no livro didático escolar disciplinar de Geografia.

No dia da aula, identifiquei que somente cinco discentes leram, os demais justificaram que tinham esquecido. Nessa conjuntura, resolvi realizar uma leitura compartilhada. Anotei os nomes dos alunos e indiquei a página que cada um ia ler. Iniciei a leitura e automaticamente eles continuaram. No momento de o discente D realizar, ele ficou em silêncio, passei para o colega continuar. No *chat*, ele justificou que estava com problema no microfone. Na realidade, ele não consegue ainda ler um texto sem ajuda, não insisti, esse processo leva tempo.

Quando concluímos, exploramos as manias dos membros da casa de Jojô e da casa dos educandos.

O Aluno B destacou:

- Quando li que o pai da Jojô checava tudo, lembrei do meu pai. É igualzinho.

Com esta fala podemos entender como a leitura proporciona a ligação do mundo fictício com o real, e essa correlação possibilita aos educandos ampliar e

adquirir conhecimento, sobretudo quando existe a mediação do professor.

- Qual a mania do pai da Jojó? (Pesquisadora)
- Colecionar fotos de cima. (Aluno A e B)
- Como assim? (Pesquisadora)
- Do avião. Aérea. (Aluno A)

A partir desse contexto expliquei a importância das fotos aéreas para a elaboração de mapas. Relembrei os primeiros mapas e as dificuldades para a elaboração.

- Qual era a mania da Jojó? (Pesquisadora)

Eles responderam em coro:

- Fazer mapas.

Pedi para eles olharem no livro como ela tinha realizado o desenho.

Questionei ao aluno D:

- Ela desenhou o quê? (Pesquisadora)
- Um mapa diferente, professora.
- Os demais colegas concordam? (Pesquisadora)

Todos afirmaram que sim. Continuei.

Mas esse desenho tem os elementos essenciais de um mapa?

(Pesquisadora)

A turma ficou confusa e cada um que desse uma opinião.

- É não.
- Falta a bússola.
- Falta orientação.
- E o título.

Revisei os itens obrigatórios em um mapa e expliquei que Jojó tinha feito um croqui. Esse movimento de revisar, foi em decorrência de os alunos não estarem alfabetizados cartograficamente, o que pode trazer complicações para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo com conteúdos que exigem conhecimentos básicos relativos à cartografia, e para a própria leitura e compreensão dos fenômenos que se espacializam no espaço geográfico.

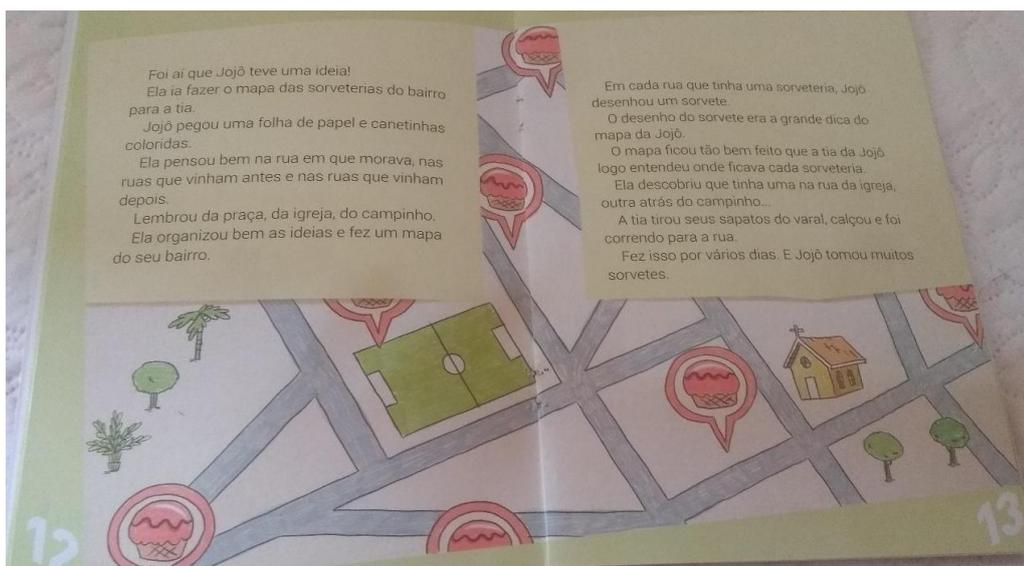
Nessa linha, comungamos do pensamento de Antunes (2010, p. 115): “o mesmo sentido que, para o analfabeto representa a folha escrita, representa para o aluno um mapa, se esse aluno não foi cartograficamente alfabetizado”. Essa alfabetização é necessária, não adianta utilizar do discurso de que os alunos já

deveriam conhecer as noções básicas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a questão é que algo precisa ser feito, caso contrário, eles vão passar pelos níveis de ensino como meros expectadores de mapas.

Para Neto (2021, p.228), “[...] o cidadão cartograficamente alfabetizado será capaz de ler, analisar, interpretar e até ressignificar os conteúdos representados no mapa”. Algo que será difícil de ser realizado por um educando que não tenha tido acesso a essa alfabetização. Por isso a necessidade de explorar desde os elementos essenciais à interpretação dos signos, para que eles iniciem uma leitura primária da linguagem cartográfica e vão avançando no decorrer dos níveis escolares.

Projetei para os alunos croqui e os signos criado por Jojô, Figura 57.

**Figura 57 – Croqui e Signos criados por Jojô**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir dele, Figura 57, fui indagando quais signos ela tinha utilizado e o que significavam.

- Uma casa.(Aluno E)
- É não, é uma igreja.(Aluno D)
- Como você sabe? (Pesquisadora)
- Ah, professora, olhe a cruz. (Aluno D)
- Professora, o campo de futebol tem uma sorveteria próximo. (Aluno H)
- Como você identificou? (Pesquisadora)
- O sorvete que ela desenhou.(Aluno H)

Perguntei se, em Serra Negra do Norte, havia muitas sorveterias. Ficaram em dúvida e apontaram que não existem. Dessa constatação, solicitei que eles elaborassem um croqui, indicando alguns espaços que eles gostariam que eu conhecesse em Serra Negra do Norte, já que resido em outra localidade. Vejamos o Quadro 12.

**Quadro 12 - Croqui com signos e símbolos criados pelos alunos B**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021 .

A partir da foto enviada pelo Aluno B, Quadro 12, montei slides para que eles expusessem os signos que tinham utilizados, pois alguns desenhos ficaram claros e a foto de baixa qualidade.

O Aluno B destacou:

- Minha casa.
- Garrafa de pinga, é o bar.
- Lápis, a escola.
- A casa do amigo.

Todos os educandos apresentaram os croquis, eles estavam no processo em que pensavam na sorveteria e visualizavam o sorvete como o signo. Imaginavam o bar e relacionavam com a garrafa de bebida. Eles ainda não desenvolveram o senso crítico de pensar no bar e remeter ao alcoolismo, sorveteria à obesidade. Esse processo é mais demorado, construído ao longo da escolaridade, caso seja estimulado.

Observando os desenhos, constatei que os educandos conseguiram ilustrar suas referências espaciais, mas a forma como eles representam ainda expõe algumas deficiências com relação ao emprego da visão vertical, uma vez que ainda

misturam em uma mesma representação as visões vertical e oblíqua. Em relação a construção da projetividade Castrogiovanni (2010, p. 21) destaca que ela apresenta-se em três fases:

[...] na primeira, a criança consegue, usando as relações projetivas, das a posição de objetos a partir do seu ponto de vista (5-8 anos), a seguir, a partir do ponto de vista do outro colocado a sua frente (8-11 anos) e, depois, colocando-se no lugar dos objetos distintos, quando solicitado a situá-los entre eles (12 anos).

De acordo com o delineamento realizado pelo pesquisador, podemos deduzir que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa, estavam na última fase, todavia estávamos trabalhando com pessoas que se desenvolvem de maneiras distintas, diversos fatores internos e externos influenciam nesse processo. Por esse motivo, nem todos os alunos estão perfilados no ordenamento apontado por Castrogiovanni (2010).

Algo preocupante quando nos reportamos ao fato de que o livro didático escolar disciplinar assume a referência do que ensinar e como ensinar em diversos espaços escolares. Nesse sentido nos questionamos: o conteúdo sobre cartografia e projeção no livro didático de Geografia para o 6ª ano do Ensino Fundamental leva em consideração que essas fases projetivas não são atingidas harmonicamente por todos os alunos?

A partir do livro didático escolar disciplinar utilizado na escola campo de pesquisa Geração Alpha de Sampaio (2018) podemos dizer que não, esse movimento de identificar as limitações dos educandos e trabalhar para que eles consigam desenvolver atividades que são projetadas para alunos do 6º ano, fica a cargo do educador. Quando isto não ocorre, os conteúdos são internalizados progressivamente para os que desenvolveram as habilidades projetivas, e regressivamente para os que não desenvolveram, e assim, encontramos educandos no ensino médio que apresentam dificuldades em projeções.

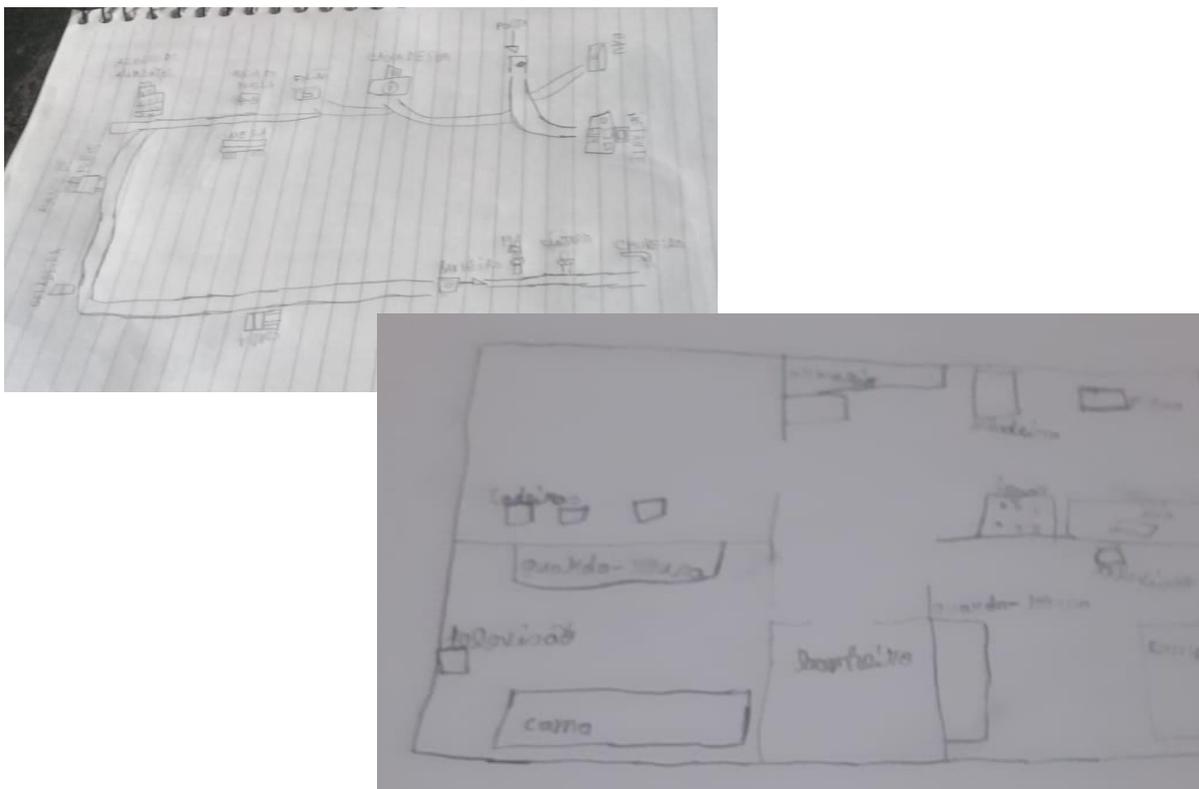
Observamos que os discentes envolvidos na pesquisa desenham as ruas na visão vertical, mas quando vão representar as construções eles utilizam a visão oblíqua. Ou seja, eles só conseguem fazer a leitura do espaço geográfico a partir do que eles conseguem ver, como a vertical envolve leitura abstrata, eles ainda têm limitações, em algum momento dos anos iniciais do Ensino Fundamental essa percepção não foi estimulada ou se foi, eles esqueceram.

Para Barbosa (2014, p.4), “[...] o processo de alfabetização cartográfica envolve a compreensão e construção dos seguintes conceitos: visão vertical e oblíqua, lateralidade, orientação, proporção além de noções de escala e legenda”. Isso não ocorre com os sujeitos da pesquisa, apesar de alguns alunos, A, F e H apresentarem um nível de compreensão cartográfica melhor, mesmo assim, eles também apresentaram distorções nas visões oblíqua e vertical. Isso reflete nas limitações dos alunos em projetarem uma imagem tridimensional, além das dificuldade de alguns educandos com lateralidade, tendo dificuldade relacionar atrás, em frente, direita, esquerda, noções espaciais que são extensão do próprio corpo.

Para contribuir com essa alfabetização cartográfica, orientei que eles elaborassem um “mapa” do tesouro. Expliquei que essa atividade deveria ser feita em casa, com um morador da própria residência, devido ao risco de contaminação pelo Covid-19. Insistimos nessas atividades por compreendermos que elas possibilitaram ao aluno ler o espaço a partir de diferentes perspectivas.

Assim, expliquei que o croqui que eles iam criar era similar ao que eles realizaram para eu conhecer algumas localidades da cidade. Destaquei os objetos que eles poderiam escolher para ser o tesouro, alertando para os lugares escolhidos para escondê-lo, a fim de evitar acidentes. Orientei que eles filmassem a caça ao tesouro e postassem no grupo. No final de semana, recebi os croquis e vídeos. Vejamos alguns croquis na Figura 58:a

**Figura 58 – Croqui da caça ao tesouro**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Expor os croquis, Figura 58, para os educandos foi o momento de compartilhar os espaços materializados por eles e ao mesmo tempo provocá-los.

Por que alguns caçadores encontraram o tesouro e outros não?

Essa questão foi o epicentro para eles identificarem as diferenças na representação dos signos, como também na sua espacialização, pois foram os principais responsáveis para o sucesso e insucesso na caça ao tesouro.

Alguns educandos afirmaram que tiveram medo de o familiar não encontrar o objeto, assim, escreveram o nome do signo para facilitar. Foi a saída encontrada por aqueles que não criaram uma legenda.

Dos nove alunos, seis realizaram essa atividade, identificamos que estes continuam desenhando os objetos tanto na visão vertical como na visão oblíqua. Todos utilizaram como ponto de partida a porta de entrada da casa, nesse aspecto Callai (2005, p.244) destaca que,

A capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo

para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente.

Ao desenharem a casa, os educandos foram estimulados a repensar o lugar em que estão inseridos, eles representaram espaços que no momento da criação do croqui foram ressignificados, como o balcão da cozinha que acabou sendo o receptáculo do tesouro. De acordo com Callai (2010, p.58), “ O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço...”. À medida que realiza uma atividade que ele é parte integrante passa a ter uma percepção sobre o que ele estuda e o sentido da Geografia, pois ela se torna palpável no seu cotidiano, como nessa atividade, nos compartimentos e objetos da casa.

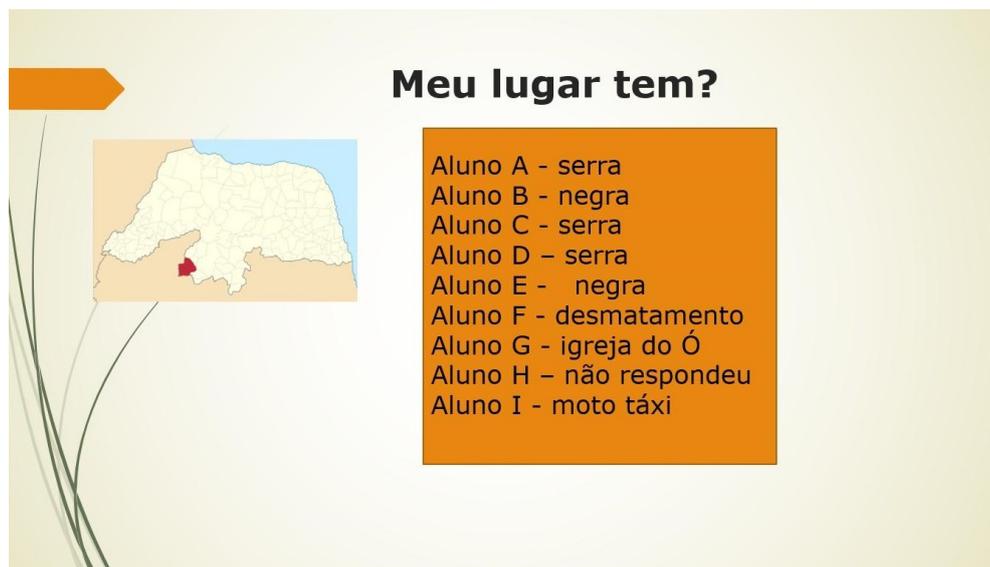
Com base na filmagem da caça ao tesouro, percebemos o quanto eles se envolveram na atividade, sobretudo por estarem em um espaço particular deles e compartilhando com familiares e amigos. Em todos os vídeos, os alunos iniciam explicando a atividade aos participantes. Houve casos que o caçador do tesouro não encontrava o destino final, e o educando acabava revelando o local do esconderijo.

Nesse contexto, questioneei aos estudantes: por que alguns participantes encontraram o tesouro e outros não?

Ao analisar todos os croquis, eles chegaram à conclusão que isso ocorreu em decorrência da qualidade. Os que desenharam com diversos signos e de maneira mais clara foram capazes de identificar os participantes; já aqueles que inseriram poucos signos e às vezes irreconhecíveis, experimentaram confusão na hora de localizar o objeto.

Aproveitei este momento que falamos de signos e lugar para projetar um slide com a palavra mobilizadora “Meu lugar tem...?”. Solicitei que eles falassem um signo que representa o município de Serra Negra do Norte. Vejamos a Figura 59.

**Figura 59 – Característica do lugar**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

A serra foi o signo mais citado, Figura 59, fato relacionado com a predominância deste relevo em torno da cidade. Os educandos também fizeram uma relação com a cultura, quando citaram a negra. Existe uma lenda que relaciona o nome da cidade a uma escrava que fora aprisionada na serra. A religião também foi uma característica destacada, quando o estudante citou a Igreja do Ó. Ele se referia à Igreja Matriz que ocupa local central na cidade. O mototáxi está relacionado ao aspecto econômico, existe uma demanda significativa de jovens trabalhando nessa atividade.

Esses aspectos identificados potencializam a percepção dos alunos em relação à Geografia no cotidiano, conforme Straforini (2001, p. 23):

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, se preocupar com o futuro através do inconformismo do presente.

Conduzir os discentes a representarem elementos da realidade que eles observam é realizar um movimento para que eles construam o conceito de lugar. Callai e Callai (2010, p.65-66) afirma “[...] não se trata de oferecer à criança um conceito produzido, mas precisamente oportunizar que ela mesma construa seu próprio conhecimento”. Castrogiovanni (2010, p. 85), ressalta que “quando não lidamos com as particularidades dos diferentes lugares, dos distintos mundos,

materializa-se o mundo dos interesses”. Este é o mundo utópico, distante da realidade dos educandos, o que pode conduzi-los a pensar que a Geografia é homogênea, conforme Castrogiovanni (2010, p. 84), “o homogêneo não existe. É a singularidade dos lugares que os fazem nascer e existir”. Por isso, os discentes precisam ser provocados a identificarem as diferenças do lugar onde vivem, estas são as marcas da não homogeneização e é o retrato da própria história em um movimento de continuidade, esta só pode ser realizada no presente, mas não pode ocorrer sem a reflexão e compreensão do passado.

Nessa perspectiva, a construção dos conceitos por parte dos alunos se faz necessária, pois é um dos meios de eles compreenderem o espaço geográfico. Assim, propomos a leitura do livro paradigmático “O Menino que Colecionava Lugares”. A leitura suscitou o primeiro questionamento:

- O que é um atlas? Fiquei doido para saber. (Aluno A)

Alguns educandos já estão mais encorajados a fazerem perguntas, estão curiosos e já não apresentam a timidez das primeiras aulas, conforme Rubinstein (2019, p. 321), “a pergunta/curiosidade enquanto questionamento é o motor que mobiliza a mente humana e está diretamente relacionada com a aprendizagem”. É um aspecto importante, no momento que um aluno questiona encoraja os demais, principalmente em uma sala de aula que eles sabem que não vão sofrer nenhum tipo de repressão.

Sobre esse aspecto Rubinstein (2019, p. 323) ressalta que “algumas crianças não expõem suas dúvidas, pois não podem admitir o seu não saber”. Nem sempre as perguntas são bem recebidas pelos colegas e, por vezes, pelo próprio professor. Quando isso ocorre, conduz o aluno a uma postura de desânimo, ele acaba não expondo mais suas dúvidas. Por isso, a importância de criar um ambiente onde perguntas são aguçadas e não minimizadas.

Questionei se alguém sabia o que era um atlas e, como não houve retorno, expliquei e projetei um na sala virtual. Após a explicação alguns discentes apontaram que já tinham visto um na escola, mas não sabiam que era esse o nome. Seguindo essa temática, falamos sobre “O menino que Colecionava Lugares” e sua lata.

Falei da minha sensação ao visitar a praça do município onde eles residem e o sentimento que tenho quando vou à praça da cidade em que vivo. A partir desse exemplo, eles citaram outros .

- Tia, no ano passado, fui morar em Patos, achava tão ruim, estranho, não gostava. Aí voltamos para Serra Negra do Norte, aqui eu gosto, é minha casa.

(Aluno C)

- Quando vou a Caicó, é estranho, não conheço bem as coisas. (Aluno D)

- Então o lugar que vocês gostam é apenas Serra Negra do Norte?

(Pesquisadora)

- Não, eu já morei em Patos, também gosto de lá. (Aluno E)

- Eu gosto da minha casa. (Aluno B)

- Qual o cômodo da casa que vocês mais gostam? (Pesquisadora)

O quarto foi a preferência unânime dos educandos. Dialogamos sobre o que tem nesse espaço que o torna especial, abordei se todas as pessoas têm um espaço particular para dormir. Conversamos sobre os lugares que eles gostam, retomei os elementos que eles caracterizaram Serra Negra do Norte, solicitei que retornassem à leitura do livro paradidático e lancei a provocação.

- O que é um lugar?

Para Callai e Callai (2010, p. 66), “é fundamental da parte do professor uma atitude de questionamento, de provocação, de abertura à inquietude, curiosidade, deslumbramento do aluno, dos muitos mundos que os alunos representam”. Quando falamos em provocação, questionamento, não nos referimos à atitude de chegar em sala de aula e impositivamente sair questionando com postura autoritária.

É necessário criar um ambiente confortável, no qual o discente entenda a provocação do professor como um convite à reflexão, um desafio. No caso da construção de um conceito, é necessário que, antes de lançar o questionamento, como fizemos, tenha ocorrido todo um trabalho para que o aluno (re)construa o seu entendimento.

Nesse processo de criação, os educandos dialogaram, retomaram à leitura do paradidático, lembraram os elementos de onde residem, discordaram em alguns aspectos e, ao final, não chegaram a um conceito formulado como encontramos em pesquisas e livros acadêmicos, mas expuseram que:

- Para ser lugar tem que haver sentimento. (Alunos)

Conforme Callai (2010) o conhecimento que o aluno possui supera o conceito pronto trazido no livro didático escolar disciplinar. Esse aspecto ficou evidenciado enquanto lia o conceito de lugar que constava no livro Geração Alpha (2018, p. 18): “a palavra lugar tem diversos significados. Para a Geografia, o lugar quer dizer cada

um dos espaços em que uma pessoa vive e com a qual cria diferentes laços afetivos”. Quando concluí a leitura, alguns alunos já gritaram:

- Acertamos.

Eles compreenderam que o conceito apresentado no livro didático estava em consonância com o que eles haviam falado. Para um olhar desavisado, pode parecer algo sem sentido, concluindo que é mais simples apresentar o conceito pronto, entretanto existe uma linha tênue entre criar e reproduzir.

Segundo o Aurélio *online* de Português, criar remete a fazer algo novo. No contexto escolar, podemos considerar que criar é o antônimo de reproduzir. O primeiro instiga o aluno a buscar, a reinventar, mobiliza a criatividade, o senso de partilha, ao contrário de reproduzir, que é repassar algo que já está pronto e acabado.

Todavia, em se tratando de conceitos, pode haver a imbricação entre criar e reproduzir, no sentido de que os alunos nem sempre conseguem exteriorizar e compreender o conceito na sua totalidade, e é neste momento que a consulta em recurso didático pode ampliar esta compreensão, embora esta não deva ser sobreposta ao ato criativo.

Como ocorreu nos momentos que fiz ponderações sobre o meu lugar de origem, mostrei exemplos do livro didático e do paradidático. Expliquei que, mesmo morando em uma mesma cidade, cada um pode ter lugares distintos, essa conversa suscitou a reflexão do aluno A:

- Um lugar dentro de um lugar.

Conforme Castrogiovanni (2010, p. 17), “cada lugar é sempre uma fração do espaço totalidade e dos diferentes tempos, portanto, na busca da compreensão dos lugares há necessariamente o trânsito pela totalidade.” A partir da leitura, das atividades que realizamos, dos diálogos, o educando compreendeu que, dentro da totalidade lugar, existem partes que o compõe, e que são indissociáveis. Segundo Castrogiovanni (2010, p. 81), “No ensino de Geografia, o local e o global formam uma totalidade. A partir das representações dos lugares, o aluno forma o ideário que envolve a totalidade indissociável do espaço geográfico”.

Cabe destacar que o aluno ainda não tem maturidade para compreender essa totalidade, mas já é possível provocar as primeiras abstrações, como a do Aluno A, “um lugar dentro de um lugar”. Podemos pensar que essa observação realizada por ele é ínfimo, mas é bom lembrar que, por vezes, os alunos suscitam a aprendizagem

uns dos outros.

Partindo desse apontamento, resolvi aguçar a compreensão da turma, pedi que construíssem, em casa, com caixas de papelão, uma maquete do cômodo da casa que eles preferiam. Ao longo do dia, recebi as fotos das maquetes, como mostra o Quadro 13.

**Quadro 13 - Lugar preferido da casa indicado pelos alunos**

Maquetes	Cômodo
	<p>Aluno A Quarto</p>
	<p>Aluno B Quarto</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Em relação à casa, todos os educandos selecionaram o quarto, Quadro 13, como o lugar preferido. No interior dele, eles colocaram signos que representam os

objetos que fazem parte desse espaço. A maioria dos alunos inseriram camas, com exceção do aluno B que dorme de rede, ele explicou que não tinha tecido para construir uma rede, então lembrou das inúmeras máscaras de tecido que tinha em sua casa, assim, usou a criatividade para solucionar um problema. Observei que os educandos apresentaram avanço na projeção de objetos na visão vertical, apenas três deles tiveram dificuldades.

Os Alunos D e E representaram televisores com caixinhas de fósforo, na parte superior, colocaram palitos para representar as antenas, o que nos leva a crer que não são aparelhos tipo *Smart TV*. Já o Aluno C representou a TV do seu quarto utilizando um pedaço fino de papel fixado na parede para representar sua *Smart TV*. Segundo Santos (2015, p. 25),

Ao surgir uma nova família de técnicas, as outras não desaparecem. Continuam existindo, mas o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos poderosos. Quando um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância no período atual.

Boa parte dos estudantes estão no grupo dos não hegemônicos, não só por não possuírem uma TV *Smart*, mas pela própria conjuntura a qual o ensino remoto os expôs. Em uma turma com 22 discentes matriculados, apenas três haviam informado que não tinham celular, mas, no decorrer das aulas, apenas nove conseguiram acessar e assistir às aulas.

Os demais tiveram que migrar para tarefa impressa e boa parte justificou que a *internet* era de baixa qualidade, alguns não estavam conseguindo pagar; outros apontaram que os celulares não suportaram as demandas e alguns desistiram da aula virtual por não se adaptarem à nova modalidade de ensino.

Essa não é a realidade só dessa turma. Na escola Arthépio Bezerra da Cunha, mais de 50% dos discentes não assistiram às aulas virtuais pelos mesmos fatores ora apresentados. No tocante a computadores, esse é outro equipamento raro, apenas um aluno, dos nove participantes da pesquisa, representou um computador na sua maquete, é o único a assistir à aula a partir desse equipamento.

Levando em conta as representações realizadas por eles, trabalhamos escala, retomei o conceito de lugar e reforcei o trabalho com os signos. Aproveitei o

momento e expliquei como seria a avaliação construtiva da aprendizagem instalação geográfica. Os alunos se mostraram empolgados, mas questionaram como iríamos fazer se estávamos em pandemia. Expus que faríamos de maneira virtual, apenas marcaria um dia para que montássemos as instalações na escola para eu realizar o registro fotográfico.

Dessa forma, organizei os 9 educandos em quatro grupos, sendo três duplas e um trio. Essa divisão foi baseada na quantidade de livros que trabalhamos no primeiro bimestre, conforme mostra o Quadro 14.

**Quadro 14 - Organização dos grupos**

<b>Livro/ Grupo</b>	<b>Pesquisa para teia de ideias</b>
1- O universo bailado das estrelas no espaço <sup>24</sup>	O significado da palavra Geografia; Como a Geografia faz parte do cotidiano de alguns profissionais da vivência dos alunos.
2- A Terra vista da lua <sup>25</sup>	Principais linhas imaginárias; Hemisférios; Pontos cardeais.
3- Mania de Mapa	Elementos essenciais de um mapa; Territórios que se assemelham a algum objeto ou animal.
4-O menino que colecionava lugares	Aspectos culturais, sociais e econômicos de Serra Negra do Norte

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Orientei os temas da pesquisa, Quadro 14, enfatizei que devido à pandemia eles utilizariam a *internet* como fonte de pesquisa, pois as bibliotecas estavam fechadas e entrevistar pessoas também não era permitido.

Expliquei que, após a pesquisa, eles deveriam escrever um texto falando sobre o que descobriram, mas que não deviam fazer uma cópia do que encontrassem na *internet*. Foi necessário revisar a estrutura de um texto e indicar leituras no livro didático escolar disciplinar de Geografia. Apesar de já terem estudado e escrito textos no componente curricular de Língua Portuguesa, percebi que eles tinham dificuldades, sobretudo os educandos que estavam em processo de leitura e escrita. Para Ribeiro (2014, p. 14),

O professor nesse processo de ensino aprendizagem é levado também ao ato de criação, é ele quem direciona as etapas para a construção do saber. Nessa avaliação o educador assume um papel importante, como mediador ele é responsável por direcionar a abordagem dos conteúdos, além de acompanhar o processo de desenvolvimento das instalações. O domínio de várias linguagens possíveis de serem usadas pela Geografia para que o aluno domine

<sup>24</sup> Capítulo do livro geografia de Dona Benta.

<sup>25</sup> Capítulo do livro geografia de Dona Benta.

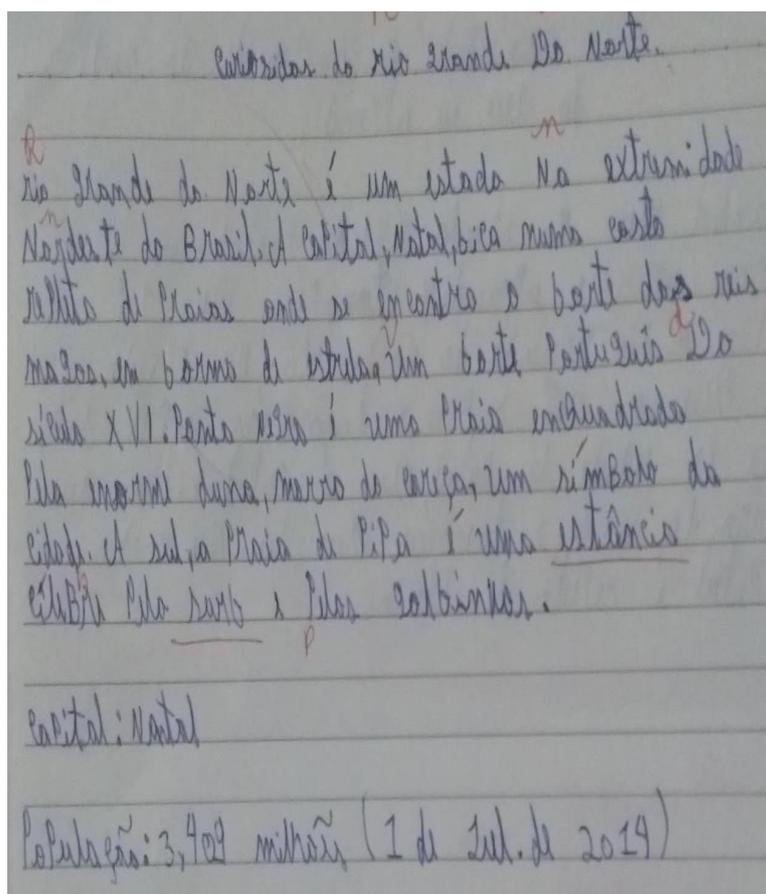
os conhecimentos geográficos.

A instalação requer do educador e do aluno o ato criativo, no entanto, os educandos necessitam da mediação do professor para organizar todo o processo, do contrário pode se tornar enfadonho e desinteressante. Essa partilha é imprescindível, sobretudo quando é a primeira vez que os discentes têm contato com essa avaliação, sobretudo em um contexto de pandemia.

A partir das orientações eles foram fazendo as pesquisas e postando no *Whatsapp*. Para a elaboração do texto, coloquei dicas no grupo e respondi às dúvidas.

Após a produção textual, agendei o momento da teia de ideias, quando discutimos os textos enviados por eles, Figura 60.

**Figura 60- Texto produzido pelo aluno C**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

De acordo com o texto, Figura 60, identifiquei que o Aluno C não conseguiu escrever uma produção de sua autoria. Ele fez uma cópia do que encontrou na

*internet*, situação que ocorreu com mais quatro alunos, pois ao comparar a pesquisa e o texto observei que eram similares. Esse fato pode estar relacionado a duas situações. A primeira remete à falta de prática em realizar pesquisa e expor sua compreensão. Em âmbito escolar, por vezes, a pesquisa é entendida como mera transcrição, em outros casos, não é considerada na prática docente.

A segunda alude à falta de prática dos alunos na linguagem escrita. Sobre este assunto Vigotsky (2000, p. 312), enfoca que:

A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original.

Existe uma distinção e uma conexão quanto à escrita e à linguagem escrita. A primeira está restrita à técnica de escrever, não há uma correlação entre signo e simbologia, como ocorre na linguagem escrita. Esta, por sua vez, depende da primeira. Ou seja, um aluno não desenvolve a linguagem escrita sem dominar a técnica. Todavia, existe aqueles que dominam a técnica da escrita, mas apresentam limitações na linguagem escrita, como ocorre com a maioria dos sujeitos da pesquisa.

Vigotsky (2000, p. 312) acrescenta que a escrita é uma função específica de linguagem, que difere da linguagem exterior, para ele;

[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material.

O pesquisador evidencia que o nível de abstração é necessário para o desenvolvimento da linguagem escrita, algo que é caro para alunos que estão nos anos iniciais escolares, até mesmo para os que estão no 6º ano do Ensino Fundamental.

Por isso, eles tendem a se sobressair mais na linguagem falada, que oferta um leque de sonoridades, algo ausente na linguagem escrita. Esta, por sua vez, é a

materialização de um pensamento que exige articulação, algo que não é simples para alunos com nível de abstração em desenvolvimento, e que estão mergulhados desde o nascimento na linguagem falada, uma das primeiras atividades estimuladas desde o nascimento.

Não existe pais com quadros e lápis nos berçários, mas existe sempre um pai ou mãe conversando e estimulando a linguagem falada. Esta, segundo Vigotsky (2000), é sempre mais desenvolvida do que a linguagem escrita. Há alunos que, em uma prova oral, conseguem expor as respostas, já quando são condicionados à linguagem escrita não obtêm êxito.

Algo preocupante quando consideramos que os exames na sua constituição escolar se limitam à linguagem escrita, quando deveriam potencializar as duas, como ocorre no desenvolvimento das instalações geográficas, nelas os alunos utilizam a linguagem escrita na produção do texto inicial e final, e usam a linguagem oral no momento das apresentações, uma sincronia entre signo e simbologia, o escrito e o falado.

Levando em consideração os primeiros textos produzidos pelos educandos para instalação, eles tendenciam a reproduzir o que encontraram na internet, até mesmo os quatros alunos que tentaram construir um texto apresentaram confusão na organização das ideias.

Ficou perceptível na discussão da teia de ideia inicial que os alunos conseguem expressar mais na linguagem oral, o que não ocorreu na linguagem. Existe uma discrepância entre a linguagem falada e escrita, algo já identificado por Vigotsky (2000) no seu estudo com crianças, como estamos falando de alunos no 6º ano do Ensino Fundamental, isso nos leva a supor que nos anos anteriores houveram percauços que limitou o desenvolvimento, sobretudo na linguagem escrita<sup>26</sup>.

Sobre este aspecto Vigotsky (2000,p. 313) declara que,

[...] a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas da evolução da linguagem falada, não possa corresponder ao nível de desenvolvimento da linguagem falada.

---

<sup>26</sup> Fatores estes que não temos como identificar, posto que é necessário uma outra pesquisa, assim, não apontaremos fatores aos quais não temos certeza.

Nesse panorama, a linguagem falada se sobrepõe à linguagem escrita, contudo esta sobreposição deve ser gradativamente reduzida ao passo que os alunos vão progredindo de nível escolar, nos quais se pressupõe que haja estímulos para essa progressão. As maiores limitações ocorrem nas crianças, ou seja, nos anos iniciais escolares, quando ocorre a captação da escrita que a conduzirá para a linguagem escrita.

Por ser uma atividade abstrata, ou seja, restrita ao pensamento, nem sempre verbalizamos o que pensamos e nem sempre registramos por escrito, assim se faz necessário que a escrita e a linguagem escrita façam parte do cotidiano do aluno, independentemente do nível de ensino e do componente curricular. Nesse aspecto, compartilhamos do entendimento de Freire (2012, p. 26), quando ele diz que “Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”. É necessário que os alunos sejam estimulados e desafiados a praticarem.

Nesta perspectiva, os estudantes no 6º ano já deveriam ter um certo desenvolvimento com a linguagem escrita, algo que não foi detectado na presente pesquisa. Assim, o trabalho com as intalações potencializou o desenvolvimento dessa linguagem, sobretudo com a seleção dos signos, uma atividade que vai do concreto ao abstrato.

Por terem limitações com a linguagem escrita, também tiveram dificuldades nas primeiras seleções dos signos. Foi necessário realizar reuniões virtuais por grupos<sup>27</sup>. Mesmo assim, para a maioria dos alunos, foi complicado: dos nove participantes, somente quatro tiveram facilidade em selecioná-los. Ressaltamos que estes são os educandos para os quais os pais compravam livros e que tinham o hábito de ler, assistir a filmes, participar de peças, além de acesso a canais de TV por assinatura, ou seja, que tiveram acesso a um tipo de cultura que contribuiu com o processo criativo no momento de seleção dos signos.

Sobre esse assunto, Fleith (2016, p.19) relata que,

Embora o indivíduo tenha um papel ativo no processo criativo, introduzindo novas combinações e variações, é essencial que se reconheça, também a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa.

---

<sup>27</sup> Realizamos estas reuniões no horário contrário às aulas, pois a carga da bateria dos celulares dos alunos não suportavam mais que três aulas por turno.

Apesar de qualquer indivíduo poder ser criativo, este por sua vez, sofre influências externas. Para Vygotsky (1984), a educação abrange o homem como uma associação biossocial, que se constitui e se transfigura a partir de uma relação dialógica. Ou seja, o desenvolvimento do sujeito se dá com essa relação dialética, potencializado pelos bens culturais que nem sempre são acessíveis a todos.

Nesse aspecto, a escola torna-se o local que tem potencial para minimizar essa heterogeneidade do acesso aos bens culturais. É nesse espaço que boa parte dos educandos, que estão à margem do processo cultural elitista, podem ter contato com cinema, teatro, música, leitura, livros. A importância desse acesso é perceptível no contexto de pandemia, no qual os alunos estão distantes da escola há mais de ano e conseqüentemente destas práticas culturais, em consonância com Vygotsky (1984), elementos necessários para a constituição e amadurecimento da dinâmica que relaciona linguagem e pensamento, imprescindíveis ao seu desenvolvimento sócio-histórico.

Nessa conjuntura, os próprios pais destacaram que os filhos distantes da instituição de ensino ficaram dependentes do celular, sobretudo dos jogos. Isso ratifica a importância da escola como integradora da formação do ser humano, uma vez que o processo de desenvolvimento ocorre na família, na escola e nas relações sociais. Para Silva (2019, p. 119),

[...] é premente que se reconheça que as dificuldades de acessos à educação e à cultura produzem impactos concomitantes. A exemplo disto, estão os lapsos na formação artístico-cultural dos alunos no Brasil.

Isso influencia no desenvolvimento dos estudantes, o que ficou evidente na seleção dos signos. Além dessa dificuldade, tivemos outras, como o acesso a certos signos, já que eles não podiam sair de casa. Nessa conjuntura eu levei alguns objetos, sobretudo na primeira e segunda instalação que estávamos em quarentena.

Apesar dos desafios, todos os grupos delimitaram a base e os objetos para instalação. Ao realizarem esta seleção, os educandos abstraem-se em diversos níveis de complexidade. Partindo de um conteúdo, eles selecionam um signo que passa a representar o *real aparente* que, por sua vez, passa a ser mentalizado por eles como um *concreto pensado*, ou seja, realidade refletida. Esta, então, será transmitida aos demais colegas e expectadores. Esse movimento permite a

construção do conhecimento que possibilita pensar e entender o espaço geográfico.

Após seleção agendei a data do encontro na escola, por grupo, seguindo as orientações sanitárias vigentes. Após a montagem, realizei o registro fotográfico e organizamos a ficha técnica de cada instalação. Nesse percurso, tive dificuldades com três alunos, pois ficaram ansiosos quando perceberam que tinham que apresentar, percebi que não iam participar. Diante dessa situação, resolvi não abrir a sala virtual para convidados e demais alunos da escola.

Realizamos a primeira instalação no dia 21 de junho de 2021. Eles estavam nervosos, cada um relatando o que estava sentindo.

- Tia, tô com frio na barriga.
- Esqueci tudo que estudei.

Expliquei que isso é normal, significa que o que eles vão fazer provoca emoção. Depois de um diálogo, projetei a primeira instalação, conforme a Figura 61 e ficha técnica, Quadro 15.

**Figura 61- Instalação linhas e pontos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 15 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
Canudo de papel	Luneta que está no Observatório de Greenwich
Bandeira do Cruzeiro	Constelação do Cruzeiro do Sul
Bandeira do Japão	Nascente
Laranjas	Hemisférios norte, sul, leste e oeste
Y	Constelação de Câncer
	Croqui do território do Equador
	Constelação de Capricórnio

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

O grupo, composto pelos alunos A e B, ficou responsável pela instalação Linhas e Pontos. Eles foram criativos na seleções dos signos, conforme Ribeiro (2014, p. 151),

O ato criativo não surge do nada, não é inato, ele é construído, é parte de um processo que se traduz numa obra, seja de arte, livro ou em novas descobertas científicas, são elementos que compõem o espaço social e a natureza, que se dá no plano do vivido.

Os alunos conseguiram visualizar os paralelos e meridianos em uma rede de pesca, isso mostra que, ao usarem a criatividade, sua percepção foi aguçada, conseguindo relacionar o conteúdo geográfico a objetos do cotidiano. Isso mostra que qualquer sujeito pode ser estimulado ao ato criativo, iniciando pelo estímulo que conduz à imaginação.

Os discentes relacionaram um objeto do cotidiano ao conhecimento adquirido cuja interação foi mediada durante as aulas, leituras dos livros paradidáticos e pesquisa, em adição ao conhecimento prévio que cada sujeito carrega, advindo das suas práticas sociais.

Além da rede de pesca, confeccionaram a bandeira do Japão para representar o leste, onde o sol nasce. Para Vygotsky (1984, p. 25):

[...] o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos

simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Alguns pacientes com lesão cerebral dizem, quando vêem um relógio, que estão vendo alguma coisa redonda e branca com duas pequenas tiras de aço, mas são incapazes de reconhecê-lo como um relógio; tais pessoas perderam seu relacionamento real com os objetos.

Fazendo uma analogia entre esse pensamento do autor com o processo de criação da instalação, podemos mensurar que no momento que os educandos selecionam os signos eles passam a ter sentido e significado para eles. No exemplo da citação seria um relógio, mas os espectadores interpretam esse mesmo signo como algo redondo e preto com dois ponteiros, não conseguem visualizar o relógio, necessitam da mediação dos educandos que foram os responsáveis por ressignificarem os objetos.

Nesse sentido, existem dois processos de aprendizagem: a dos alunos e a dos espectadores. O primeiro tem o processo mediado pelo professor que utiliza a pesquisa, textos, seleção dos signos e a própria instalação. Já os espectadores aprendem baseados na interlocução dos discentes que se dá a partir dos signos.

Durante a apresentação da primeira instalação o Aluno C, não aceitou participar, justificou que não sabia apresentar. Contudo, ele é participativo, o medo de apresentar o conduziu a essa decisão<sup>28</sup>.

O Aluno A apresentou a instalação, demonstrou segurança. Às vezes trocava alguma informações, pois estava nervoso e falava muito rápido. O interessante é que ele mesmo percebia e fazia a correção.

Aluno A

- O canudo de papel representa a luneta que tem no observatório de Greenwich. Essa linha divide a Terra em Norte e Sul. Ah, não! Divide em Leste e Oeste.

- Tia, os trópicos são quentes, o sol ilumina muito. Por isso que aqui é tão quente.

A partir da pesquisa, ele realizou novas descobertas e conseguiu fazer uma conexão com o lugar de vivência. Ele é bem atento às explicações. No dia da montagem da instalação, observei um dos desenhos que ele havia feito.

- Isso é o Mapa do Equador? (Pesquisadora)

- É não, tia. É um croqui, não tem os elementos essenciais para ser um mapa.

---

<sup>28</sup> Dessa maneira, resolvi realizar a instalação dele individualmente, em outro momento, para que ele fosse ganhando confiança,

- Por que vocês escolheram a rede de pesca como base da instalação?
- São os meridianos e os paralelos. Os meridianos são as linhas verticais e os paralelos são as horizontais. (Aluno A)

Este aluno é um dos poucos que conseguem diferenciar as linhas verticais e horizontais, meridianos e paralelos. Ele explicou com clareza utilizando a laranja que estava exposta na instalação.

Após essa apresentação, os Alunos C, D, e E, apresentaram a Instalação Contornos e Mapas, ver a Figura 62 e ficha técnica no Quadro 16.

**Figura 62 - Instalação Contornos e Mapas**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 16 - Ficha Técnica**

Signo	Símbolo
Elefante	Rio Grande do Norte
Bota	Itália

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A instalação, Figura 16, foi bem resumida em termos de quantidades de signos, isso teve relação com as dificuldades enfrentadas pelos educandos. Tanto em relação à pesquisa quanto com a leitura, sobretudo o Aluno D. Por ter dificuldade em ler e escrever, também teve dificuldade em pesquisar e extrair as informações essenciais dos textos. Ele foi um dos estudantes que não conseguiu estruturar o texto inicial, teia de ideias, apenas reproduziu o que estava na internet.

Nessa conjuntura, ajudei os discentes, desde a seleção do planisfério para

servir de base da instalação, até a escolha dos outros signos. No momento da apresentação, o Aluno C iniciou apontando os elementos essenciais de um mapa. Em seguida, falou sobre a escolha do elefante que simboliza o estado do Rio Grande do Norte. Ponderou sobre o turismo no estado, citou a capital, Natal, destacando a Praia de Ponta Negra e o Morro do Careca.

- Tia, eu não sabia que existia um morro com nome de careca<sup>29</sup>. (Aluno C)

Ao concluir a explicação, era o momento do discente D, mas ele ficou em silêncio. Nessa circunstância, iniciei uma interlocução a partir do texto que ele apresentou na teia de ideias.

- A bota simboliza o quê? (Pesquisadora)

- A *Intália*<sup>30</sup>.

- Por que você escolheu a bota? (Pesquisadora)

- O formato é parecido com o mapa.

- Qual a comida típica dos italianos? (Pesquisadora)

- Pizza.

- O que mais você descobriu? (Pesquisadora)

- Tem muita gente lá.

Após essa fala, ele ficou em silêncio. Entendi que tinha falado o que lembrava naquele momento. Dei os parabéns. Pode parecer pouco, mas esse discente já apresentou progresso em alguns aspectos. No início do bimestre, ele não interagia nas aulas, não conseguia falar, a chamada ele respondia pelo *chat*, sempre alegava que o microfone estava quebrado. Mas eu já havia descoberto, desde a leitura e produção textual realizada no início da pesquisa, que ele está aprendendo a ler e a escrever, esse fato provocava timidez.

Contudo, ao passo que fomos trabalhando, ele foi melhorando, já liga a câmera, responde à chamada oralmente, interage de maneira tímida, realiza leitura de pequenos fragmentos e, o mais importante, todos os colegas respeitam o seu tempo.

Nessa instalação, faltou a apresentação do Aluno E. Esse não realizou nenhuma etapa da instalação e não estava assistindo às aulas regularmente<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Ele fez referência ao morro que está localizado na praia de Ponta Negra, possui 107 metros de altura, recebe esse nome por lembrar a figura de um homem careca. Essa informação é nova para alguns dos educandos, pois eles não conhecem o litoral do estado.

<sup>30</sup> Forma que o aluno falou.

<sup>31</sup> Em contato com uma colaboradora da escola, fui informada que o discente não tem uma

Dando continuidade as apresentações, os Aluno F e G apresentaram a instalação Geografia no Cotidiano, Figura 63 e ficha técnica no Quadro 17.

**Figura 63 – Instalação Geografia no Cotidiano**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 17 - Ficha Técnica**

Signo	Símbolo
Barco	Pescador
Folhas verde e seca	Agricultura
Caixa de Primeiros Socorros	Médico
Carro com o Sol no teto	Polícia

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Na montagem da instalação, Figura 63, os alunos não conseguiram todos os signos da maneira que imaginaram, então resolveram adaptar o que levaram para a escola. O carro não tinha sirene, eles desenharam o sol para representar a orientação dos policiais quando estão em busca de alguém, ou quando estão

---

organização em casa para assistir à aula, fica muito na rua e não tem *internet* nem celular, precisa se deslocar para a casa de alguém da família, algumas vezes fica em casa fazendo afazeres domésticos e perde a aula. Tive uma conversa com a aluna e esta se comprometeu a participar das atividades no segundo bimestre.

perdidos em lugares desertos. As folhas foram coletadas nas árvores da escola, para representar o agricultor que utiliza os conhecimentos geográficos para cultivar a terra. A folha de papel virou um barco e a caixa de sabonete vazia foi transformada em uma caixa de remédios para indicar a leitura de mapas que os médicos realizam para chegar aos pacientes. Esse grupo foi bem inusitado, porque eles tinham a ideia dos signos, mas não encontraram o objeto em casa, tendo que adaptar ou criar com elementos que eles tinham em mãos.

Cabe destacar que eles conseguiram realizar a pesquisa e elaboraram os textos, além disso, são alunos bem participativos, realizam as leituras e atividades de casa.

No momento da apresentação o estudante F iniciou sua fala mostrando o globo e o porquê da escolha.

- O globo representa o Planeta Terra. E a Geografia estuda as coisas do planeta. Por exemplo: as folhas representam a agricultura. O agricultor usa a Geografia para saber o tipo de solo, se tá bom para plantar.

O Aluno G devia continuar falando sobre a representação do carro com o Sol.

- Tia, deu branco.

Ponderei que era o carro da polícia com a sirene do sol. Nesse momento, ele lembrou.

- O policial usa a Geografia. Tipo, se ele tiver perdido numa floresta, aí ele pode olhar o leste ou oeste.

- No leste, acontece o quê? (Pesquisadora)

- O sol nasce. E no oeste?

- Ele se acaba.

O sentido de acabar é referente a onde ele se põe. Quando trabalhei os pontos cardeais e utilizei essa estrela como referência, percebi o quanto os alunos não tinham o hábito ou curiosidade de observar o céu, os astros e seus movimentos.

Os estudantes concluíram a exposição, sem maiores dificuldades, em seguida assistimos a apresentação da instalação geográfica Lugar e Vivência, Figura 64 e ficha técnica no Quadro 18 .

**Figura 64 - Instalação Lugar de Vivência**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 18 - Ficha Técnica**

Signo	Símbolo
Boneca	Escrava Negra da Serra
Saco preto com a cruz	Roubo da Imagem de Nossa senhora do Ó
Monte de argila com uma árvore	Serras que margeiam a cidade
Lanças	Negros

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Os Alunos H e I organizaram uma instalação que representava o local de vivência deles, Figura 64. Durante a teia de ideias, observei que o Aluno I fez a pesquisa de maneira superficial, conseqüentemente não conseguiu elaborar o texto, apenas copiou fragmentos da pesquisa. Neste caso, não podemos atribuir a dificuldade com leitura e escrita, pois ele tem domínio, e sim, a falta de compromisso com as atividades. É recorrente ele estar conectado na sala virtual, mas está assistindo outros programas ou jogando em outro aparelho.

Dessa maneira, ele quase não participou do processo de construção da instalação, isso refletiu na sua apresentação.

- Vou falar da Santa que foi comida pela onça. Ah, não! É da negra escrava. A Santa foi roubada. (Aluno I)

- Em cima do boné está um monte de barro e uma árvore, simbolizando as serras daqui. Porque no verão o matamento fica seco, por isso o nome Serra Negra do Norte. (Aluno I)

Quando ele cita matamento, é uma analogia às plantas da caatinga que, no período de estiagem, perdem sua folhagem para economizar água, ficando com um aspecto acinzentado, justificando a origem do nome da referida cidade. Nos encontros com o referido grupo, o aluno já havia repetido a mesma palavra e eu já havia explicado que é o bioma da caatinga. Mas, ele não assimilou essa informação, nem mesmo no texto que ele produziu.

No tocante ao aluno H, este realizou a pesquisa e conseguiu escrever um bom texto. Na escolha dos signos, ele ajudou o seu parceiro e direcionou o que poderiam utilizar, como os bonés, que foram utilizados como base para instalação, uma referência à Serra Negra do Norte que é destaque na produção deste produto.

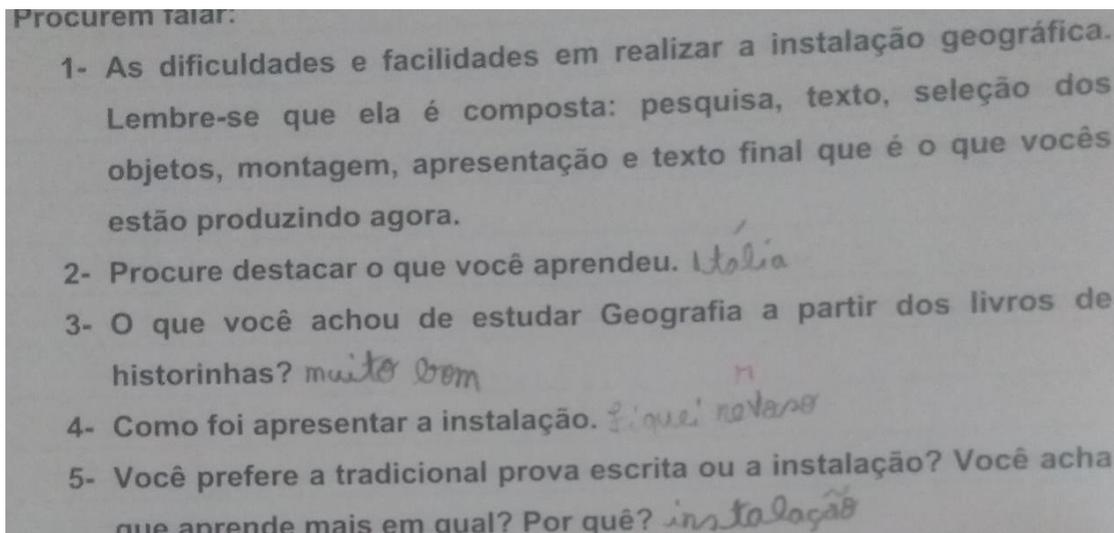
Outro ponto interessante desta instalação foi na pesquisa realizada pelo aluno H. Ele falou sobre a dança dos Negros do Rosário. Apesar de ser um dos integrantes desse grupo, ele não sabia de informações importantes para um membro da irmandade. Quando apresentou sua pesquisa, na teia de ideias, ele ponderou que a dança dos Negros do Rosário fazia parte da cultura local.

Quando questionei o nome da dança, ele indicou que era a dos Negros do Rosário. Expliquei que Negros do Rosário é a irmandade e que as lanças são utilizadas na dança do espontão. Percebi que, apesar de integrar o grupo, ele desconhece a história, apenas foi ensinada a técnica da dança, mas não o caráter simbólico. No momento da apresentação da instalação, ele tinha assimilado esse conhecimento, falando com segurança sobre a dança do espontão.

Ao término das apresentações, dei os parabéns a todos, eles estavam eufóricos, queriam relatar o nervosismo e rir da situação. Falamos sobre a experiência de realizar essa avaliação construtiva e informei que, no próximo encontro, eles iriam escrever um texto sobre o desenvolvimento da instalação geográfica.

No dia agendado, entreguei uma folha a cada aluno com algumas orientações. Li para eles e expliquei que podiam acrescentar outras informações, era apenas um lembrete para eles não esquecerem. Dos nove participantes, dois não produziram e um não conseguiu organizar em forma de texto, como consta na Figura 65.

**Figura 65- Respostas do aluno D**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

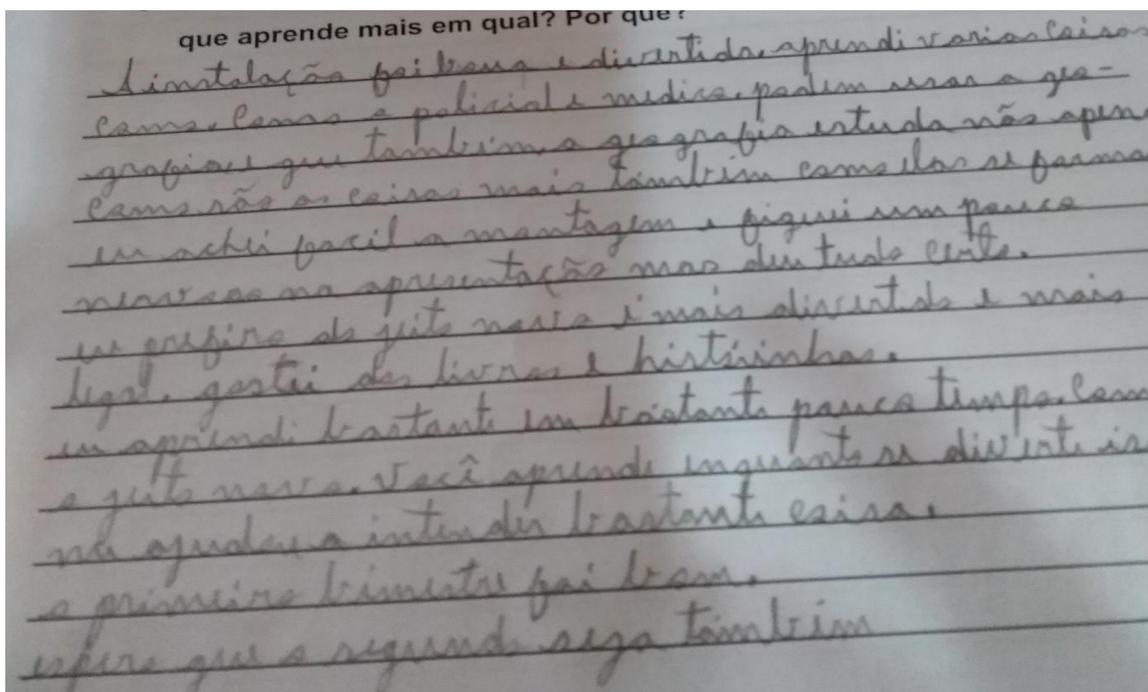
O Aluno D não conseguiu produzir o texto, Figura 65, quando percebi, conduzi a um espaço da sala de aula e dialogamos. Expliquei que não tinha problema, ele estava progredindo, cada um tem tempo diferente. Observando a Figura 71, constatei que ele destacou que aprendeu sobre a Itália, apesar de pronunciar “Intália”, ele escreveu da maneira correta. Ele destacou que ficou nervoso no momento da apresentação, mas que prefere a instalação geográfica à prova tradicional. Observei que ele já progrediu, mas tem limitações na oralidade e na escrita. Tenho a impressão de que, em algum momento da sua trajetória, ele foi reprimido por suas dificuldades. Para Rubinstein (2019, p. 322),

Algumas crianças, inicialmente perguntadoras, podem, a partir de algum trauma, deixar de sê-lo. Quando, ao perguntar, um aluno se vê maltratado, ridicularizado, deixará de interessar-se, pois o registro da experiência negativa não o encoraja a querer saber, conhecer. O receio de ser criticado faz com que silencie.

A recepção da pergunta ou fala do educando é importante para encorajá-lo ou desmotivá-lo. Isso pode ocorrer quando o educador se inclina diante de uma pergunta que, para ele, é descabida ou fora do contexto, ou quando os próprios colegas o fazem. Isso contribui para que este educando silencie, algo que pode ter ocorrido com o aluno D.

Nos demais textos, os alunos destacaram que a apresentação os deixou nervosos, mas que realizar as instalações foi divertido, como mostra a Figura 66.

**Figura 66 -Texto escrito pelo aluno F**

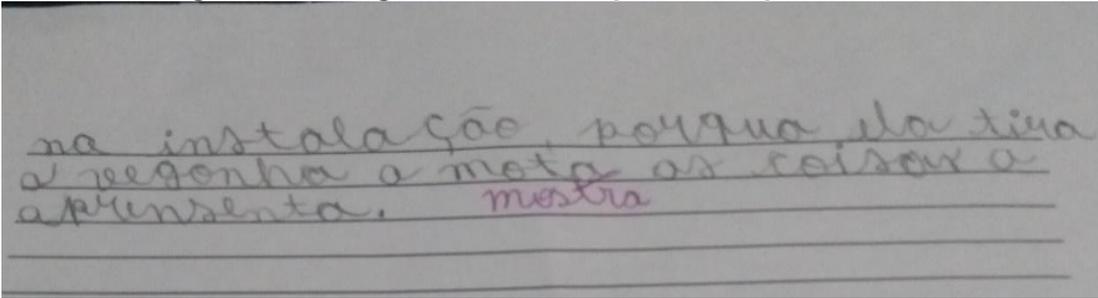


Fonte: Captura realizada pela autora, 2021.

Ao iniciar o texto pós-instalação, Figura 66, o Aluno F destacou que foi divertido e que aprendeu várias coisas, "a geografia estuda não apenas como são as coisas, mas também como elas se formam". Ele compreendeu que os conteúdos da Geografia não são para eles realizarem provas ao final de cada bimestre e passar de nível escolar. Desempenham uma importância fundamental para compreender o espaço geográfico. Esse conhecimento adquirido por ele não advém apenas do processo de construção da instalação. Na sua escrita, ficou evidente que ele assimilou a leitura do capítulo "O universo, bailado das estrelas", quando foi abordada essa temática. A instalação proporcionou a materialização e contribuiu para que ele acomodasse essa referência, que passou a integrar o conhecimento relativo à Geografia. Movimento igualmente registrado em outros textos.

O Aluno F também destacou que aprendeu muitas coisas em pouco tempo e que prefere realizar a instalação geográfica à prova escrita tradicional. Essa foi uma opinião destacada por todos os discentes. A aceitação da instalação e do uso dos livros paradidáticos foi positiva, como mostra um fragmento do texto do Aluno H, Figura 67.

**Figura 67 - Fragmento do texto produzido pelo aluno H**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

O Aluno H destacou que “tira a vergonha”, Figura 67, ou seja, apresentar para os colegas lhe permitiu a socialização que antes era difícil para ele, além disso, ele destacou que “monta as coisas e apresenta”, ou seja, que a instalação mostra as coisas que eles vão apresentar. O Aluno I relatou:

- A instalação, mesmo sendo mais complicada, ainda sim é mais divertida e nos ensina mais sobre os signos.

Uma dificuldade apresentada por todos é em relação à escrita. Eles escrevem frases confusas, sem conexão. Quando perguntava o significado, expressavam as ideias organizadas, mas não conseguiam organizar a escrita, não costumam ler o que escrevem. Esse é um aspecto que nos detemos mais nos demais bimestres.

Um fato curioso é que normalmente os discentes, quando terminam de realizar provas escritas, ficam ansiosos e pressionando o educador pela nota. Ressalto que, em nenhum momento, eles perguntaram pelas notas. A questão que mobilizava era:

- Quais são os novos livrinhos? (Alunos)
- Qual o tesouro que Beli vai encontrar? (Alunos)

A leitura dos livros paradidáticos aguçou a curiosidade. Como eles não sabiam os próximos livros e nem os capítulos do livro gerador, ficavam ansiosos para saber. Percebi que, ao utilizar estes instrumentos atrelados à avaliação, construtiva da aprendizagem, instalação geográfica, o quantitativo deixou de ser o sentido ou o motivo de os educandos estudarem Geografia.

Outro ponto em comum nos textos foi relativo à pesquisa.

- Achei muito fácil realizar a instalação geográfica, a pesquisa. Eu aprendi muitas coisas sobre o Rio Grande do Norte. (Aluno C)
- Na pesquisa eu aprendi muita coisa nova. (Aluno H)
- Na pesquisa descobri que o japão fica onde o sol nasce. (Aluno A)

Embora essa atividade tenha tido um aspecto positivo apontado pela maioria dos educandos, para o restante da turma, ela foi desafiante. Eles imaginavam que a pesquisa era simplesmente inserir uma pergunta nos sites de busca e obter uma resposta direta.

Se a resposta não estivesse clara, se fosse em forma de um texto ou arquivo, eles não liam. Alguns não faziam por desânimo; outros, o celular não suportava abrir alguns arquivos, e eles não faziam outra busca.

No tocante às apresentações, constatei que 5 discentes não conseguiram apresentar a maioria das informações contidas no texto que eles produziram para a teia de ideia inicial, provavelmente, o nervosismo fez com que esquecessem, algo que foi sendo amenizado com as demais instalações.

Ao término desse primeiro bimestre identifiquei alguns avanços. Alguns já foram explicitados, além disso, os alunos estão entusiasmados com as novas descobertas. Questionar e provocar durante as aulas estimulou a atenção deles, o raciocínio, a percepção em relação à Geografia, percebendo-a no cotidiano e, principalmente, estão (re)aprendendo a questionar. Para Alves (2014, p. 22), “o conhecimento e a ciência se iniciam quando as coisas nos provocam a fazer pergunta”. É nesse caminho que mediamos o trabalho em sala de aula. Sensibilizar os discentes a duvidar daquilo que está posto como verdade absoluta, observar o que o outro fala e emitir opinião. Todavia, ainda temos entraves, sobretudo na escrita e na leitura para que possam articular melhor o conhecimento adquirido.

Com essa perspectiva, iniciamos o segundo bimestre com a leitura compartilhada do texto “Ribeirinhos e caiçara: entre terra e água”. O aluno D leu o título, pois ele ainda não consegue realizar a leitura de fragmentos mais longos, os demais discentes deram continuidade.

Quando concluímos, falei um pouco sobre algumas comunidades tradicionais que existem no Brasil, expliquei que temos uma próxima a Serra Negra do Norte, Os Negros do Riacho, remanescentes de quilombolas. O discente A comentou que já tinha estudado sobre o Quilombo e sobre Zumbi, dialogamos e fiz a seguinte pergunta:

- Por qual motivo não temos povos ribeirinhos em Serra Negra do Norte?
- Não temos rios. (Aluno A e J)
- Aluno G, você concorda com seus colegas? Na cidade que vocês moram não tem rio. (Pesquisadora)

Nesse momento o discente A percebeu o que tinha falado.

- Não, espere. Queria dizer o seguinte... ( Alunos A )

- Alertei que a palavra estava com o colega G. (Pesquisadora)

- Aqui tem rio. Vou lembrar do nome. Ah! Rio Piranhas. É porque o rio daqui seca. Aí não tem povos ribeirinhos. (Aluno G)

- Vocês concordam com os Alunos B e F?

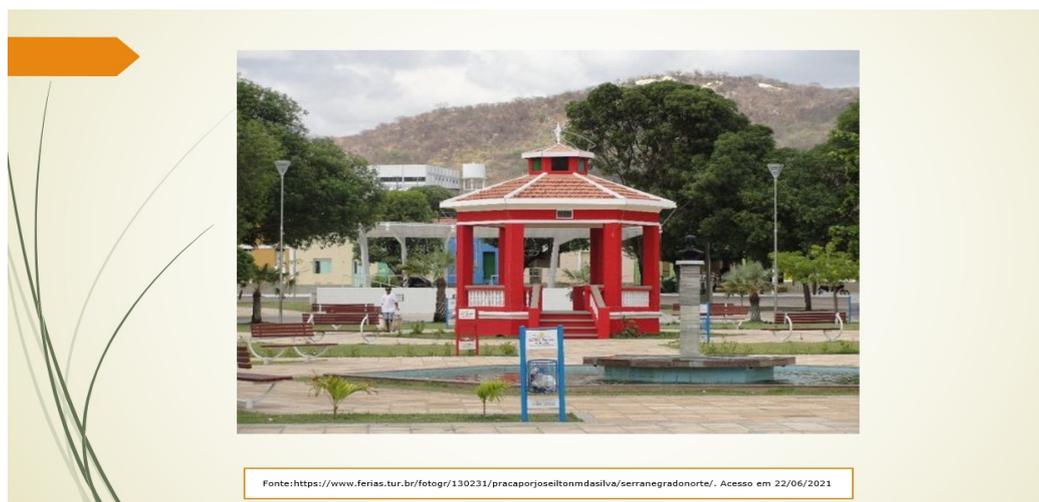
- Tem rio, mas é o Espinhara. (Aluno B)

- Como é o nome dos rios que nunca secam? (Aluno A)

Respondi ao aluno, dialogamos mais sobre o assunto. A turma gosta quando faço esse tipo de dinâmica, questionando se eles concordam ou não com o que o colega afirma. Eles ficam atentos, articulam o pensamento mais rápido.

Dei continuidade a aula com a projeção de alguns slides com imagens de Serra Negra do Norte, pois comulgamos do pensamento de Callai (2010) quando ela diz que sabemos mais coisa do mundo do que ocorre no próprio lugar em que vivemos. Acrescentamos que isso se aplica aos alunos e a própria Geografia que trabalhamos em sala de aula. Por isso, provocá-los a partir de imagens do lugar onde residem foi uma maneira instigar o conhecimento para além do global. Vejamos a Figura 68:

**Figura 68 - Coreto da praça principal de Serra Negra do Norte/RN**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

O coreto, Figura 68, fica localizado na praça central da cidade. É um local que faz parte da cultura do lugar, além de ser ponto de encontro da população. Com a apresentação dessa imagem iniciei os questionamentos.

- Aluno D, essa imagem é antiga ou atual? (Pesquisadora)
- Antiga, o correto não está mais assim. (Aluno D)
- Quem fez essa mudança? (Pesquisadora)
- O prefeito. (Aluno D)

Projetei outra imagem, Figura 69.

**Figura 69 - Primeira filarmônica de Serra Negra do Norte/RN**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

Dei sequência à aula, dessa vez utilizei a Figura 69, onde consta a foto da primeira filarmônica do município e indaguei:

- Discente C, essa foto é antiga ou atual? (Pesquisadora)
- Antiga. (Aluno C)
- Como você sabe? (Pesquisadora)
- As roupas, a cor da foto. (Aluno C)

Mostrei outro slide, Figura 70.

**Figura 70- Filarmônica atual, 2021, de Serra Negra do Norte/RN**



Fonte: <http://blogalcinopereira.blogspot.com/2014/08/em-comemoracao-aos-140-anos-de.html>

Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

Mostrei a filarmônica atual, Figura 70, com o intuito de que eles percebessem as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Antes que eu realizasse a pergunta, o aluno B ponderou.

- Tia, eu estou nesta foto.
- Que bom. Essa imagem é atual? (Pesquisadora)
- Claro. Olhe as roupas, os instrumentos. (Aluno D)

Continuei essa dinâmica, mostrando outros aspectos que sofreram modificações. Ao final indaguei:

- Quem realizou tantas transformações, os seres humanos, a natureza ou o prefeito? (Pesquisadora)
  - Os seres humanos. (Alunos A, B, C, H e I)
- O prefeito pode ser incluído no grupo dos humanos? (Pesquisadora)
  - Claro professora. (Aluno A e B)
- Aluno G, quem consegue alterar mais rápido? (Pesquisadora)
  - A natureza.
  - Aluno A, você concorda com seu colega? (Pesquisadora)
    - Não . O homem é mais rápido.
  - E você aluno J. (Pesquisadora)
    - O homem.

Projetei a imagem de um incêndio criminoso na área de preservação

ambiental de Serra Negra do Norte, compartilhando da perspectiva de Callai (2010, p. 86), quando ela expõe que “estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas”. Os alunos precisam ter uma percepção para além do visível do que ocorre em seu entorno. Nesse sentido indaguei ao aluno G.

- Qual a maior ocorrência de incêndio em Serra Negra do Norte, o criminoso ou causado por um raio?

- O criminoso. Tem mais do que os raios. Aqui em Serra Negra tem muitos incêndios nas serras, as plantas e animais morrem. Mas são os caçadores que colocam fogo. Aqui quase não chove, não tem raios. (Aluno G)

Retomei a pergunta que havia feito inicialmente a ele:

- Aluno G, quem consegue alterar mais rápido, o homem ou a natureza? (Pesquisadora)

- O homem.

Conforme Rubinstein (2019, p. 319), “o ato de interrogar é uma característica que nos diferencia dos demais seres vivos. Apesar disso, nem todos, por diferentes razões, se dispõem a questionar e questionar-se”. A partir de indagações consegui que o Aluno G, chegassem a uma nova conclusão, sem que em nenhum momento eu necessitasse dizer que ele estava errado.

Aprender com os erros pode mobilizar mais a reflexão do que receber respostas prontas e acabadas, para Abreu (2019, p. 21),

Essa integração acontece, ao nosso ver, pelo processo de ensino-aprendizagem que considera a vivência do sujeito em seu espaço e a apreensão do mundo pela leitura crítica da realidade vivida.

Considerar a vivência e, sobretudo, desafiar o aluno a pensar baseados em situações que os leve a novas descobertas.

Nessa perspectiva, dei seguimento à aula:

- No tempo dos seus avós o desmatamento era tão acelerado quanto hoje? (Pesquisadora)

- Não. (Aluno J)

- Por quê? (Pesquisadora)

- No tempo antigo, usava machado, agora tem serra elétrica. (Aluno A)

- Como o homem consegue desmatar tão rápido? (Pesquisadora)

- A tecnologia, né. (Aluno B)

Ao final do diálogo, os alunos chegaram à seguinte conclusão: o homem e a natureza são responsáveis pelas transformações, mas a tecnologia proporcionou meios de interferir de maneira mais rápida. Esse foi o substrato para os discentes irem compreendendo o que é o espaço geográfico e as transformações ocorridas nele. Para Callai e Callai (2010, p. 69), “deve-se reconhecer que é possível construir o espaço, e que a forma como ele se apresenta, no momento atual, é o resultado da história de quem vive nele e como vive nele.” Ela acrescenta que se torna necessário conduzir o estudante a perceber que é possível construir o espaço em que se vive.

Assim, na aula seguinte retomei o assunto lembrando as mudanças ocorridas no local onde eles vivem, explicando que tudo isso é o espaço geográfico, no qual o ser humano e a própria dinâmica da natureza deixou suas marcas.

O Aluno A interrompe:

- Então, o espaço geográfico o homem alterou e o natural não.  
- Serra Negra do Norte é um espaço geográfico, mas antigamente ela já foi um espaço natural, né? (Aluno F)

Os Alunos A e F têm uma percepção aguçada, eles visualizam os aspectos que estamos estudando no espaço de vivência. Nesse sentido, projetei um slide com a imagem de uma janela aberta, como mostra a Figura 71.

**Figura 71 - imagem para ilustrar a dinâmica: o que vejo da minha janela?**



Fonte: Captura de tela realizada pela pesquisadora, 2021.

A partir da janela da Figura 71, pedi que eles escolhessem uma no local onde estavam e desenhassem o que viam. Estipulei 10 minutos para eles realizarem essa atividade e retornassem à sala virtual.

Após a apresentação, identifiquei que alguns alunos desenharam árvores e casas, outros desenharam apenas as árvores e outros só casas. De acordo com Callai (2005, p. 238), “assim como a paisagem está cheia de historicidade, o sujeito que a lê também tem o seu processo de seleção do que observa. São verdades construídas, mas enraizadas nas histórias das pessoas, dos grupos que ali vivem”. Apesar de eles estarem na mesma cidade, eles observaram e selecionaram elementos distintos, alguns desenharam árvores e casas, outros acrescentaram a calçada, uma senhora varrendo a rua, o pássaro voando. Após a exposição, indaguei ao Aluno D:

- Todos os desenhos foram iguais? (Pesquisadora)

- Não. (Aluno D).

- Aluno D, teve algo em comum nos desenhos? (Pesquisadora)

- Teve casas, árvores e calçadas.

- Aluno J, se vocês residirem na área rural viriam as mesmas coisas?

(Pesquisadora)

- Não. Lá tem as vacas.

Mostrei algumas imagens de paisagens de várias partes do mundo e questionei:

- O que vocês acham que é uma paisagem? (Pesquisadora)

- É tudo que a gente vê. (Aluno A)

- Aluno C, você concorda com seu colega? (Pesquisadora)

- Não. Paisagem é a natureza.

- O Aluno A apontou que é tudo que a gente vê, o Aluno C disse que é a natureza. Vocês concordam ou complementam? (Pesquisadora)

Eles concordaram com o conceito apresentado pelo aluno I, a paisagem é natureza, mas realizaram algumas complementações.

- É a natureza, o que é bonito. (Aluno I)

- Acho que é tudo na natureza, bonito e feio. (Aluno B)

Ainda é comum o entendimento de que paisagem é o que é bonito, interpretação que eles apreendem por meio dos materiais didáticos, das mídias, das pessoas com quem convivem. Eles acabam inculcando um padrão do que é belo.

Mostrei para eles que bonito, beleza, é algo delimitado por um determinado grupo de pessoas, o que pode ser feio para um, pode ser bonito para outro.

Como tarefa de casa, pedi que eles selecionassem uma passagem do livro “O castigo veio a cavalo” que representasse a paisagem ou o lugar.

O Aluno D selecionou o trecho: “d escubro que tomar banho pulando faz com que eu sinta menos frio. Infelizmente, não posso usar essa tática na minha casa”.

- Tia, destaquei essa parte. Ela está falando de lugar, porque ela gosta da casa dela.

Li para eles uma das passagens do texto que eu selecionei: Silva (2017, p. 24):

Ele mostra o seu roçado com a plantação de milho e feijão. O curral dos animais, a casa, o pomar, a horta da vó Rita. Observo como ele se emociona ao falar daquele lugar, compreendo, nesse instante, como ele ama tudo aquilo. Suas raízes estão ali, por isso que ele nunca quis morar na cidade conosco. Meus pensamentos são interrompidos pela voz de Tajuba que, por sinal, andava muito calado: - Seu Chico, é muito bonito. O senhor consegue preservar bem, mas, toda vez que venho aqui, percebo que os sítios vizinhos estão passando por grandes transformações.- Pois é, Tajuba! Esses dias, peguei a vaca Estrela comendo uma sacola plástica misturada com o pasto. O pessoal que vem para a fazenda do vizinho joga o lixo em qualquer canto e o vento acaba trazendo para o meu sítio. Eles dizem que o progresso chegou ao campo, mas eu acho que isso é falta de educação. Está vendo, Tajuba, todo esse desmatamento? Olho para onde meu avô está apontando e fico assustada com a paisagem que vejo. Os sítios vizinhos estão com aspecto triste. Estão quase todos desmatados. Não dá para ver quase as plantas da caatinga. Parecem mais uma área de lazer.

Expliquei que a paisagem nos conta histórias, tem movimento e é o resultado das ações humanas e da própria natureza em um determinado tempo.

Apoiada nesse fragmento, explorei as mudanças ocorridas no sítio vizinho ao de Vô Chico. Mostrei que uma paisagem pode ser ao mesmo tempo um lugar. Agucei os alunos para eles verem além do que está descrito nessa passagem do texto, como os animais que perderam suas casas com o desmatamento, os rios poluídos, os peixes mortos. Dialogamos, e resolvi fazer novamente a mesma pergunta:

- O que é paisagem? (Pesquisadora)
- É tudo que vemos, mas tem mais coisa. (Aluno H)
- Tem movimento. ( Aluno B)
- Tem história. (Aluno A)

Em seguida, projetei slides com alguns croquis que eles realizaram em casa baseando-se na seguinte situação-problema: como preservar e construir ao mesmo tempo? É possível? Partimos do entendimento de que propor situações-problemas é uma oportunidade de os alunos aprenderem segundo as próprias dificuldades e desafios, sobre isso Ramos (2019, p. 15) explica que:

O sucesso da Educação não mais consiste em reproduzir conhecimento, mas sim em aplicar o conhecimento e propor soluções criativas em situações inusitadas. O grande desafio é fazer com que os alunos aprendam a pensar, a resolver problemas de modo colaborativo, a se comunicar e a ter curiosidade e resiliência, desenvolvendo-se como sujeitos autônomos e responsáveis.

De acordo com esse pensamento, propusemos que eles desenhassem, inicialmente, em uma folha de tamanho A4 um rio e 30 árvores. Depois pedi para eles alterarem a paisagem natural construindo: 20 casas, um hospital, duas escolas; dois supermercados; uma praça, uma igreja, ruas, um local para descarte de lixo, uma padaria, três fábricas de bonés, uma prefeitura e um banco, preservando o máximo de árvores possíveis e o leito do rio. De início, eles acharam fácil, mas quando foram executar, as dificuldades foram surgindo:

- Não é possível preservar as árvores. (Aluno J)
- Minha construção está parecendo uma favela. (Aluno G)
- Não é possível construir e preservar. (Aluno F)
- Não tem como construir preservando. (Aluno A)
- Minhas casas ficaram uma favela. (Aluno I)
- Tia, só consegui preservar três árvores. (Aluno B)

Na aula explorei essas dificuldades, utilizando o croqui do aluno D, Figura 72.

**Figura 72 - Croqui da cidade estruturada pelo aluno D**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Só três alunos conseguiram manter um certo equilíbrio entre transformar e preservar. Um deles foi o Aluno D, Figura 72. Ele teve o cuidado de selecionar o local para o descarte do lixo, distante do rio, na sua exposição falou sobre a importância de não poluir as águas. Todavia ele optou pelo descarte a céu aberto. Quando questionei ele justificou que pensou no lixão de Serra Negra do Norte.

Ele não tinha noção de que é uma maneira errada de acondicionar o lixo, poluindo as águas, o solo e o ar. Esse fato revela o quanto os educandos têm a percepção de que toda ação realizada por um órgão público é correta. Ademais, é um assunto que não é falado no município, a divulgação é de que é um aterro sanitário, mas não é.

Analisando os demais croquis, identifiquei que seis alunos só conseguiram preservar de uma a cinco árvores, três deles colocaram o hospital e descarte do lixo próximo ao rio. Quatro discentes continuam com dificuldades de representar objetos na visão oblíqua e vertical, como o Aluno D.

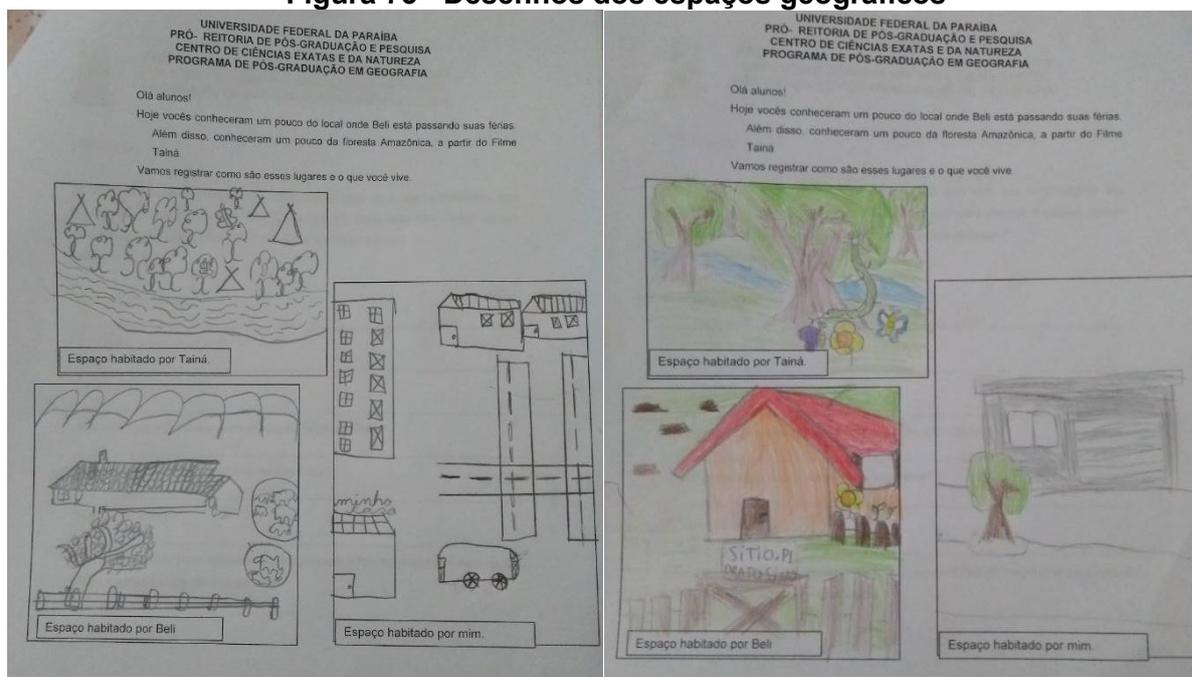
Com essa atividade, percebi que, apesar de viverem em uma cidade de pequeno porte, eles não tinham noção de como é a organização espacial. Eles não tinham percebido ou, se tinham, não haviam sido provocados a refletirem que o lixão da cidade mesmo distante do centro urbano está próximo do leito do rio. Que a queima do lixo provoca danos às pessoas que moram próximo, aos animais e às

plantas. A partir desse exercício de aplicação, eles perceberam que é difícil alterar a paisagem sem que cause algum tipo de dano ao meio natural, além disso, identificaram pelo próprio croqui que o lugar onde residem tem aspectos que colocam em risco a saúde e a manutenção da própria natureza.

Com fundamento nas dificuldades que eles tiveram ao realizar o croqui, mostrei que preservar é fundamental, mas não é algo fácil, porém é possível com aparato tecnológico e técnicas existentes. Nessa perspectiva, pedi para eles assistirem o filme *Tainá*.

Após o filme, eles responderam a atividade do apêndice E a qual explorou o espaço geográfico habitado por *Tainá*, por *Beli*, personagem do *Castigo Veio a Cavalos* e por último o espaço habitado por eles. Vejamos a produção, Figura 73.

**Figura 73- Desenhos dos espaços geográficos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Todos os educandos conseguiram representar os espaços geográficos, Figura 73, sendo comum a homogeneidade entre o de *Beli* e o ambiente vivido por eles, nos quais eles desenharam casas, árvores, ruas e carros. Eles generalizaram, ou seja, identificaram em outros espaços situações do seu local de origem, o que possibilita formularem nexos explicativos entre um determinado lugar e outro. Mesmo o lugar sendo algo particular a um determinado povo, existem elementos, que na aparência, são vinculados a ambos, mas podem ter significados distintos.

As diferenças retratadas por eles foi em relação ao espaço habitado por Tainá. Eles representaram um espaço indígena com a predominância dos elementos naturais, árvores, rio, cobras, flores, folhas e ocas. Segundo Callai (2010, p. 99), “A aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como a apreendemos poderá ser diferenciado.” Ou seja, eles assistiram ao mesmo filme, materializaram nos desenhos elementos similares, mas a compreensão que tiveram se deu de maneira diferente.

- Todos os índios brasileiros têm seu espaço preservado? (Pesquisadora)
- Têm, ninguém pode entrar lá. (Aluno I)
- Você concorda aluno H?
- Não. Passou na TV que tem desmatamento e caça. (Aluno H)
- Tem índios que vivem na cidade, tem carro. (Aluno A)
- Tem aldeia que não tem oca, é casa igual a nossa. (Aluno G)

A partir dessas respostas, abordei a situação indígena no Brasil, as modificações ocorridas no espaço geográfico habitado por eles, além do processo de aculturação, encerramos a aula com a leitura do livro “Como as Paisagens Mudam?”.

Na aula seguinte, retomamos essa temática com a palavra mobilizadora “Caatinga”. Quando apresentei, os estudantes relataram: é uma vegetação, é do nordeste, são plantas, não precisam de água, tem no sítio de Beli. Eles tinham informações sobre o bioma, mas não souberam informar nomes de algumas plantas ou animais. Nessa perspectiva, realizei o ateliê “é Pau, é Pedra, é a Caatinga em sala de aula”. Como mostra a Figura 74.

**Figura 74 - Confeção de quadros com folhas, sementes e galhos de plantas da caatinga**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Expus amostras de plantas da caatinga, Figura 74, como: sementes de mulungú, fruto e sementes do pereiro, galhos de oiticica, craibeira e jucá. Orientei que construíssem quadros sobre um papelão. O resultado final foi diverso e alguns discentes produziram quadros abstratos, mas a maioria reproduziu elementos do cotidiano, como mostra a Figura 75.

**Figura 75 - Quadro construído pelo aluno D**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O Aluno D construiu uma casa, com duas árvores e um pássaro sobrevoando, Figura 75, na exposição ele ressaltou que representou a casa dele, a árvore que tem próxima e os pássaros. Pedi que cada um anotasse os nomes das plantas que tinha usado na confecção dos quadros e em casa pesquisassem informações sobre elas.

Apesar de estarem inseridos nesse bioma, percebi que os discentes têm um conhecimento bem limitado sobre ele. Quando eles apresentaram a pesquisa sobre as espécies que tinham utilizado para criarem os quadros, Figura 80, destacaram que não sabiam que existia tanta diversidade. Adentrei no aspecto do desmatamento e das queimadas, algo que eles já haviam falado, acrescentei a caça predatória e as motivações que levam a essas ações humanas. Destaquei que o medo não deve paralisar as ações de combate à degradação da caatinga e de outros biomas.

Aproveitando a temática, pedi que eles lessem um capítulo do livro gerador que falava sobre medo, esta foi a palavra mobilizadora.

- Qual a relação da palavra mobilizadora com a leitura que vocês realizaram?

(Pesquisadora)

- Beli tem medo de rã. (Aluno A)
- Ela gritou. (Aluno J)
- Vocês tem medo de algo? (Pesquisadora)

Os alunos apontaram alguns: filme de terror, escuro, cobra ou aranha.

Ressaltei que Beli chamou a rã de monstro. Contudo, quais são os reais monstros que devemos combater no planeta Terra.

- Corrupção;
- Poluição das águas;
- Desmatamento;

Continuei com a mesma questão, mas mudei a escala.

- E no Rio Grande do Norte. (Pesquisadora)
- Seca;
- Falta de energia;

E em Serra Negra do Norte. (Pesquisadora)

- Desmatamento;
- Falta de água;
- Falta de comida;

Com esta atividade, trabalhei as noções topológicas de “contém”, “está contido”, “secção” e “continuidade”. Processo que auxilia na construção das estruturas lógicas e leva o aluno a entender as relações de tamanho e proporcionalidade entre os diferentes territórios. Neste processo provoquei os educandos a pensarem e relatarem os problemas que eles identificam nessas localidades, um movimento que os conduziu a problemas existentes que são gerais e outros que são mais particulares, todavia estão todos relacionados, posto que todos os espaços elencados estão contidos no Planeta Terra.

Aproveitei esse momento e realizamos a leitura compartilhada do livro paradidático “O planeta está com febre”. Logo após, cada aluno indicou um motivo para o planeta estar doente. Figura 76.

**Figura 76 - Causas da febre do planeta Terra**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O problema mais ressaltado foi o aquecimento global, Figura 76, eles relacionaram a febre do planeta às altas temperaturas acarretadas por esse fenômeno.

- Vocês sabem o que ocasiona o aquecimento global? (Pesquisadora)
- O calor. (Aluno I)
- As queimadas (Aluno A)
- Os carros e motos (Aluno B)
- As fábricas (Aluno H)
- Quem são os responsáveis por essas ações apontadas por vocês?

(Pesquisadora)

- O homem (Aluno A e B)
- Nós estamos incluídos? (Pesquisadora)
- Sim. (Aluno A)

Dialogamos sobre o impacto causado pelas indústrias, latifúndios, agropecuária e nossas ações cotidianas. Questionei se eles sabia de onde vêm os alimentos que eles consomem.

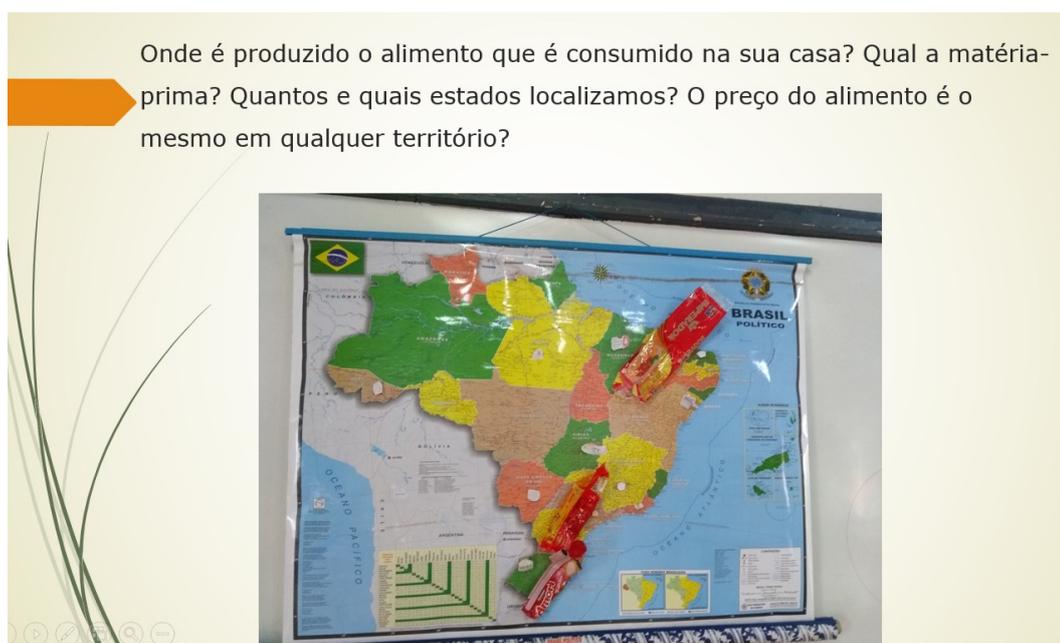
- Do supermercado (Aluno I)
- De Caicó (Aluno L)
- De Patos (Aluno B)

Alguns educandos pensavam que os produtos vêm do supermercado, outros

atribuíram que vêm de cidades vizinhas. Nessa conjuntura, pedi que eles trouxessem uma embalagem vazia de algum alimento consumido por eles.

Na aula seguinte, coloquei algumas questões para os alunos responderem a partir de informações contidas nos rótulos das embalagens, depois eles localizaram no mapa do Brasil onde era produzida, como mostra a Figura 77.

**Figura 77 - Espacialização dos produtos consumidos pelos alunos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Após espacializar as embalagens, Figura 77, eles indicaram que estavam consumindo produtos oriundos do Rio Grande do Norte, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe. Ressaltaram que não faziam ideia que consumiam alimentos de estados distantes, imaginavam que vinham de lugares mais próximos a Serra Negra do Norte ou do próprio supermercado. Exploramos os valores das mercadorias, o trajeto para chegar até os pontos de venda de Serra Negra do Norte. Aproveitei o ensejo e desenvolvi o ateliê “Sabores do Brasil”, momento que cada educando escolheu um estado brasileiro e realizaram uma pesquisa sobre um prato típico, como mostra a Figura 78:

**Figura 78 - Comida típica brasileira**



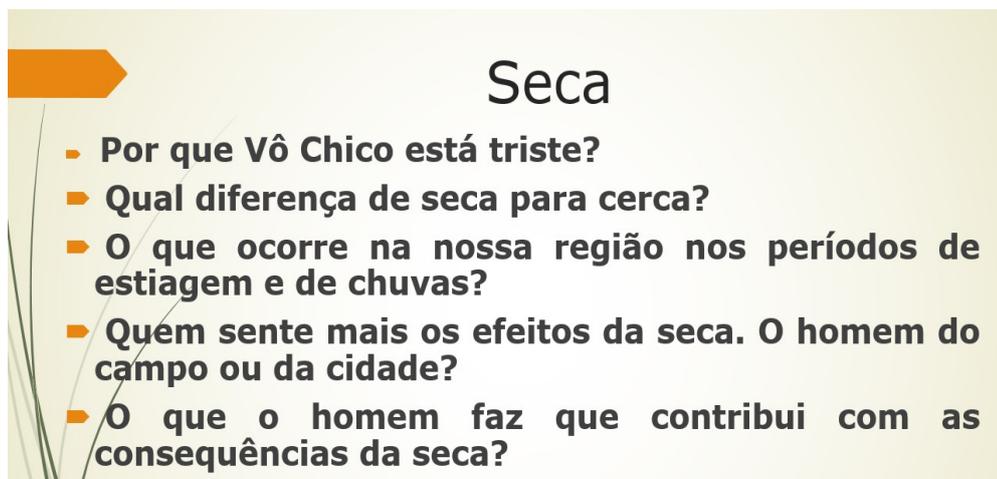
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Após identificarem o alimento, os alunos criaram signos para simbolizarem, depois espacializaram no mapa do Brasil, Figura 78. Indaguei:

- Quais as comidas que Vó Rita faz?
- Arroz de leite, (Aluno D)
- Tapioca (Aluno E)
- Cuscuz, arroz doce (Aluno A)
- Filhós, canjica (Aluno F)

Comparamos essas comidas com as que eles pesquisaram, falamos da cultura alimentar das regiões brasileiras, a mesma faz parte da identidade das pessoas. Falei da falta de condições de boa parte da população para comprar comida. Nessa conjuntura, apresentei a palavra mobilizadora “Seca”, fiz alguns questionamentos, como consta na Figura 79.

**Figura 79 - Questões sobre a seca**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Os alunos fizeram as seguintes ponderações a partir das questões, Figura 79. Eles relacionaram a tristeza de Vô Chico à dívida que ele contraiu junto ao banco, realizada no período da seca. A diferença da Seca para Cerca, apenas um aluno soube explicar. Em relação à água, eles apontaram que na cidade é mais simples pois tem água encanada, no sítio não.

No tocante ao que fazemos que contribui para os efeitos da seca eles apontaram o desmatamento e o desperdício de água. Eles não possuem ainda um senso crítico sobre a ausência de políticas públicas que possam mitigar os efeitos desse fenômeno natural, na percepção deles os problemas enfrentados no período de estiagem é advindo da própria natureza.

Para Oliveira (2018, p. 29) “[...] não se pode dissociar a seca do semiárido, pois é um fenômeno natural, no qual é possível conviver, basta que se desenvolvam projetos que levem em consideração as condições regionais”. Essa temática é de suma importância para os educandos compreenderem o porquê de eles e familiares dependerem do abastecimento de água de carro pipa no período de estiagem.

Falamos sobre algumas ações realizadas nas áreas rurais de Serra Negra do Norte, como as cisternas para captação de água da chuva.

Aproveitei o assunto sobre água e postei no grupo de *WhatsApp* a música “Terra Planeta Água” de Guilherme Arantes e um vídeo sobre o ciclo da água. Orientei que respondessem a atividade do Apêndice I.

Na aula seguinte, retomamos a temática com a palavra mobilizadora “Rio Espinharas”, quando propus os alunos já foram falando:

- É o rio que passa aqui; (Aluno F)
- Passa por várias cidades e passa em Serra Negra e vai parar no mar; (Aluno

A)

Dialogamos sobre o local da nascente desse rio e as cidades que ele percorre. Falamos sobre rios perenes e temporários, em seguida realizamos a leitura do livro didático “A água e a vida”. Após a leitura, indaguei:

- Vocês identificaram algum rio? (Pesquisadora)
- O rio poluído de São Paulo. (Aluno F)
- Tietê; (Aluno A)
- Parece com o Rio Espinhara? (Pesquisadora)
- Aqui é poluído, mas é pouco; (Aluno J)
- O rio daqui não tem água. (Aluno D)
- São Paulo tem muita gente, fábricas. (Aluno A)

Falamos sobre a dinâmica populacional, econômica e natural de São Paulo e da Serra Negra do Norte. Mostrei, que apesar da poluição ocorrer em proporções diferentes, os danos vão para o planeta Terra e atinge a todos nós. Para Soares (2001, p. 109),

A preocupação com o nível de compreensão dos alunos deve estar sempre presente. É basilar ouvir os alunos para colher seus repertórios enquanto ponto de partida, para reflexão de suas próprias experiências e de outras situações reais.

Ouvir os educandos é um exercício necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Partir do que sabemos enquanto professor é totalmente diferente para a compreensão do educando quando partimos do seu próprio repertório, que pode estar em consonância com o que pretendemos ensinar ou nos desafia a redirecionar o nosso olhar, numa busca de ampliar ou modificar a compreensão do aluno.

No ensejo de ampliar o entendimento deles trabalhei as bacias hidrográficas brasileiras e desenvolvi o ateliê “Bacias hidrográficas”, momento que eles utilizaram folhas de couve-flor para representarem as bacias hidrográficas, Figura 80.

**Figura 80 - Construção da bacia hidrográfica**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Organizei a turma em grupos e entreguei informações sobre as bacias hidrográficas. A partir delas, os educandos representaram na folha de couve-flor, Figura 80, a nascente, rio principal, afluentes e subafluentes.

Na escolha da nascente do rio principal todos os alunos selecionaram a parte mais fina do caule da couve, expondo as seguintes justificativas:

- O rio começa pouquinho;
- Depois ele vai ficando maior;
- Se tiver água, né.
- A bacia amazônica não coube na folha, é muito grande, tem rios demais.

De acordo com Soares (2001, p. 109), “a compreensão implica a habilidade de traduzir a realidade. A representação gráfica, pictórica, painéis, cartazes, dramatizações são maneiras fluídas de traduzir a apreensão da realidade”. À medida que os alunos identificaram graficamente na folha de couve os elementos que compõem uma bacia hidrográfica, ficou evidenciada a compreensão deles referente ao conteúdo estudado, um movimento entre o real aparente e o concreto pensado e materializado.

Nessa perspectiva, passei a leitura do livro “Azul e Lindo Planeta: Terra, nossa casa”. A partir dela, organizaram cartazes, segundo Soares (2001), estes podem ser entendidos como uma maneira de apreensão da realidade. Assim, os

alunos registraram problemas socioambientais identificados em Serra Negra do Norte, os quais foram relacionados com problemas mundiais, trabalhando a escala local e global, e vice-versa, conforme Straforini (2001, p. 2) “[...] o lugar tem que ser entendido como sendo o ponto de encontro de lógicas locais e globais, longínquas e próximas, conforme nos ensina o Professor Milton Santos”.

Apesar do lugar ter sua marcas singulares, há neles conectivos com o mundo, pois ele não pode ser concebido como um lugar dissociado do todo, segundo Straforini (2001), a realidade está inserida numa totalidade, está é concebida como sinônimo de espaço geográfico. Para Straforini (2001, p. 23), “o estudo fragmentado da realidade não leva o aluno a lugar algum. Muitas vezes o ensino não passa de uma decoração exagerada, da enumeração e da descrição de fatos isolados”. Sendo assim, para que os educandos compreendam os problemas socioambientais de Serra Negra do Norte foi necessário realizar essa conexão real do local/global, pois do contrário, eles continuariam a imaginar que os problemas locais ocorrem apenas por causa de eventos locais.

Assim, a atividade com os cartazes possibilitou a compreensão de como o local é influenciado pelo global, um par indissociável geograficamente falando. A partir desse momento nos debruçamos na elaboração das instalações geográficas que se deram em decorrência das temáticas abordadas nos livros paradidáticos. Os grupos ficaram organizados da seguinte maneira, Quadro 19.

**Quadro 19 - Organização dos grupos da segunda instalação**

Grupo/Livro	Pesquisa para teia de ideias
1- O planeta está com febre;	Principais tipos de poluição no mundo e no Brasil; Poluição presentes e Serra Negra do Norte;
2- " A água e a vida",	Distribuição de água no planeta Terra; Os rios mais poluídos do mundo; Tipos de lixo encontrados nos rios; Lixos encontrado no Rio Espinharas;
3- "Como as paisagens mudam"	Lugares no Brasil com alto índice de desmatamento; Equipamentos utilizados para desatar; Paisagens modificadas no Brasil;
4- "Azul e lindo: planeta terra, nossa casa"	Principais tipos de poluição; Principais tipos de poluição de Serra Negra do Norte; Estados do Brasil que poluem mais; Países que poluem mais;

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Com base nas temáticas, Quadro 19, os alunos realizaram as pesquisas e a



Mesmo já tendo alegado dificuldades em relação aos celulares, aos textos longos para leitura, não são justificativas para a transcrição integral dos textos. Nesse sentido, indaguei quando eles fizeram a pesquisa. Alguns desconversaram, afirmaram que não lembravam, mas acabaram admitindo que realizaram na véspera da entrega, ou seja, não tiveram organização e, em detrimento do tempo e das outras atividades escolares, copiaram o que encontraram na *internet*. Nessa situação, expliquei a importância de realizar as atividades em tempo hábil, não na véspera. Diante dessa situação, mantive contato com os responsáveis desses educandos.

Na aula seguinte, demos continuidade na organização das instalações, os grupos sugeriram os signos e a base para a montagem. Fizemos ajustes e agendamos o dia da montagem.

O primeiro grupo composto pelos Alunos G e C criou a instalação A Terra Está com Febre, apresentada na Figura 82 e ficha técnica do Quadro 20.

**Figura 88 - Instalação Geográfica, a Terra está com febre**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 20 - Ficha Técnica**

Signo	Símbolo
Globo	A Terra
Termômetro	Altas temperaturas

<b>Mapa do Brasil</b>	Lugares com altos índices de poluição
-----------------------	---------------------------------------

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A instalação teve poucos signos, conforme Figura 82. Os alunos G e C tiveram dificuldades em todos os momentos da instalação, fato relacionado com a falta de compromisso, sobretudo do Aluno G, que falta bastante às aulas e não faz as atividades regularmente, além disso, as pesquisas de ambos apresentava limitações.

No dia da montagem, apenas o Aluno C compareceu, mas não levou nenhum signo, só tinha o Globo e o termômetro que eu havia prometido. Essa é uma situação delicada já que o compromisso dos educandos é essencial em qualquer atividade desenvolvida no âmbito escolar. O que fazer? Sugerir que o Aluno C pensasse no que tinha pesquisado e indicasse outros signos que pudéssemos encontrar na escola. A partir dessa orientação, ele optou por recortar um mapa político do Brasil e nele destacou os estados com as mais altas temperaturas anuais.

Essas dificuldades refletiram no dia da apresentação: os alunos não conseguiram expor de maneira segura, leram a ficha técnica. Outro aspecto que agravou a situação é que no momento que fiz algumas questões relativas ao livro paradidático, suporte da instalação, percebi que eles não haviam feito a leitura. Para Tonche (2014, p.8),

[...] no contexto educacional, o que se observa é a falta de participação da família. É possível verificar que muitos pais chegam a sua casa após o trabalho e nem questionam os filhos sobre como foi seu dia na escola, se tem lição para fazer, ou seja, não cobram dos filhos o comprometimento em relação à tarefa escolar, acabam se ausentando deste papel.

O acompanhamento familiar é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando o aluno não se compromete com as atividades, ou acaba se envolvendo com outras, como jogos ou TV, não deixando espaço para o estudo. Nem sempre um aluno com 12 anos consegue administrar sozinho os compromissos escolares, assim, é necessário que os responsáveis realizem esse acompanhamento.

Esse é um dos fatores que acarreta o baixo desempenho de alguns alunos que participaram da presente pesquisa. Quando falo com os responsáveis eles sempre justificam que saem cedo para trabalhar, que os filhos ficam sozinhos e quando chegam à noite eles afirmam que as tarefas e leituras estão feitas. Todavia

isso não era o que estava ocorrendo.

Após a apresentação, foi a vez do grupo composto pelos Alunos E e H, eles apresentaram a instalação Nasce na luz, morre na escuridão, conforme Figura 83 e ficha técnica no Quadro 21.

**Figura 83 - instalação Geográfica nasce na luz, morre na escuridão**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 21 - Ficha Técnica**

Signo	Símbolo
<b>Carro</b>	Metais pesados presentes nos leitos dos rios
<b>Pneu</b>	Lixo industrial jogado nos rios
<b>Garrafa PET</b>	Lixo doméstico e plásticos descartados nos rios

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Os Alunos E e H levaram todos os signos, Figura 83, apesar de serem poucos, eles representaram o que expuseram no texto inicial. O Aluno H iniciou a apresentação explicando o título da instalação, “ Nasce na luz, morre na escuridão”, ele expôs que relacionaram a luz, à nascente do rio, que nasce sem poluição. O morre na escuridão, faz referência aos rios poluídos, como o Tietê .

Ressaltou que a base da instalação é um rio desenhado em uma cartolina azul, representando a água. O Aluno E acrescentou que o carro, a garrafa PET e o pneu são objetos jogados dentro dos rios, inclusive no rio da cidade de Serra Negra

do Norte.

Observei que a dupla avançou em termos de conforto durante a apresentação, no domínio do conteúdo e na maneira de se expressar.

Após esta apresentação os Aluno A, D e I apresentaram a instalação “O Poder da Transformação”. Os educandos A e D conseguiram produzir um texto inicial organizado, mas o aluno I escreveu apenas duas linhas, provavelmente não fez pesquisa, escreveu algo que sabia e entregou, ele vem nesse ritmo desde o início do bimestre, algo que já foi comunicado à família, mas não houve mudança. No dia da montagem todos participaram e levaram os signos. Figura 90 e ficha técnica no Quadro 22.

**Figura 90 – Instalação Geográfica o poder da transformação**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021

**Quadro 22 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
<b>Trator de brinquedo</b>	Equipamentos usado pelos madeireiros
<b>Serra de unha</b>	As serras elétricas
<b>Corrente de prata</b>	Correntões utilizados para derrubar árvores

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Para a base da instalação eles levaram um trator de brinquedo, Figura 90, mas chegaram à conclusão que não daria para colocar os outros signos sobre ele, assim, tiveram a ideia de recortar várias paisagens modificadas e a partir delas

formaram um mosaico e, sobre elas, dispuseram os demais objetos.

No dia da apresentação o Educando A justificou a escolha do título da instalação.

- O poder que temos em transformar a natureza.

Ele acrescentou que o trator representa as máquinas utilizadas no desmatamento, tanto na Floresta Amazônica como na caatinga.

O Aluno D, que estava em processo de ampliação da leitura e escrita, apresentou e, desta vez, ele não ficou em silêncio, já conseguiu falar em público, contudo ele fez a apresentação lendo o texto que produziu com a ajuda da mãe. Cabe destacar que a participação da mesma foi de grande valia para o progresso que ele vem apresentando. Na sua leitura, ele expôs a serra de unha para representar as moto-serras usadas para cortar as árvores. O Aluno I falou sobre a corrente que ele levou para representar os correntões que são amarrados nos tratores para arrancar as árvores.

Após essa fala, os Alunos F e B apresentaram a instalação Vende-se um Planeta, como consta na Figura 91 e ficha técnica no Quadro 23.

**Figura 91 - Instalação geográfica vende-se um planeta**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 23 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
<b>Fone de ouvido</b>	Poluição sonora
<b>Óculos</b>	Poluição visual
<b>Copo descartável com papel azul</b>	Poluição das águas
<b>Termômetro</b>	Poluição do ar
<b>Cofrinho em forma de botijão de gás</b>	A exploração econômica
<b>Bacia plástica com recortes de açudes</b>	Uso e poluição da Barragem Dinamarca

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Esse grupo selecionou vários signos, Figura 91. Isso foi um reflexo da pesquisa e conseqüentemente da qualidade da produção textual. Do grupo, apenas a Aluna B teve dificuldade de encontrar textos relacionados à poluição em Serra Negra do Norte. Nessa situação, sugeri que registrasse o que ela observasse no município.

No início da apresentação, o Aluno F justificou o título da instalação “Vende-se um Planeta”. Explicou que, durante a leitura do livro paradidático “Azul e Lindo: Planeta Terra, Nossa Casa”, há a ilustração de um cofrinho em forma de porco e que este representa a exploração do Planeta para fins lucrativos. A ideia inicial do grupo era que o cofrinho fosse a base da instalação para simbolizar a força do capital sobre os problemas que se apresentavam no planeta.

Todavia o cofrinho de gesso em formato de botijão de gás que eles levaram não coube todos os signos sobre ele. Assim, organizaram a base e optaram por uma carteira da sala de aula, simbolizando o que eles aprenderam.

O Aluno B explicou que o copo descartável representa a grande quantidade de plástico encontrado nas águas; o termômetro representa a poluição do ar, a bacia representa a poluição na Barragem Dinamarca, que abastece a cidade de Serra Negra do Norte. O Aluno B explicou que o cofrinho simboliza a exploração econômica em detrimento da exploração dos recursos naturais. O Aluno F concluiu explicando que os fones de ouvido representam a poluição sonora e os óculos a poluição visual.

Após as apresentações, fiz algumas ponderações, destaquei a importância de ler os livros, realizar as atividades e orientei os educandos para produção do texto pós-instalação.

A discussão pós-instalação foi proveitosa, os alunos já falaram mais sobre a experiência de montar e apresentar os trabalhos. Dos quatro que estavam com dificuldade na escrita identifiquei avanço. Observei que o Aluno D apresentou um

texto mais organizado, mas ainda tem dificuldades na escrita e em organizar as ideias. Os demais, com exceção do aluno I e E, avançaram na escrita e organização das ideias.

#### 4.1 Turbulência

Iniciamos o terceiro bimestre em meio a uma turbulência. A Secretaria de Educação determinou a unificação de todas as turmas da escola e as aulas retornaram ao formato regular presencial e os desafios enfrentados foram gigantes. Os alunos que estavam em aula *online*, sujeitos da pesquisa, estavam em um nível distinto e privilegiado do grupo de discentes que estavam sem aulas.

O que fazer? Não havia tempo hábil para eu repetir o que eu já tinha realizado com os outros educandos, contudo era necessário continuar desenvolvendo a pesquisa e, ao mesmo tempo, integrar os estudantes que estavam chegando.

Nessa angústia, lembrei que uma das características dos livros paradidáticos é possibilitar esse movimento de idas e vindas aos conteúdos. Assim, os livros que trabalhamos no terceiro bimestre permitiram que os alunos que não estavam em aula pudessem ter acesso há conteúdos que já tínhamos estudado.

Foi com essa perspectiva que iniciamos o terceiro bimestre. No entanto, outras turbulências ocorreram. Os educandos que estavam sem aula *online* faltavam bastante, alguns estavam inseridos no mercado de trabalho e isso foi um complicador para o retorno à escola. Nesse impasse, tivemos que tomar uma decisão, continuamos utilizando a metodologia que vínhamos desenvolvendo com toda a turma, mas consideramos para efeito de análise os nove alunos que participaram desde o primeiro bimestre<sup>32</sup>.

Outra dificuldade foi no tocante ao término do ano letivo, apesar de planejarmos as aulas no decorrer dos bimestres, na prática não conseguimos seguir o cronograma, a pandemia, as aulas online e o retorno presencial demandaram um tempo que não previmos, sobretudo quando tinha contaminação na escola e esta precisava ser detetizada, paralisando as aulas.

Nessa conjuntura, não houve tempo para realizarmos a quarta instalação geográfica que seria a materialização do livro gerador “O Castigo Ceio a Cavallo,”

---

<sup>32</sup> O retorno dos alunos, o *déficit* de aprendizagem e as dificuldades em criarem um vínculo com a escola será publicado em um artigo.

assim, substituí-o por uma atividade de revisão que considerou todas as instalações realizadas.

Com as turbulências contornadas, realizamos a primeira aula do terceiro bimestre no dia 19 de outubro de 2021, a palavra mobilizadora foi “Rio Grande do Norte”. Mostrei um mapa e, após exploração, solicitei que os educandos criassem signos que representassem o estado e fixassem sobre o mapa.

Eles criaram signos distintos como monte branco que simbolizava o sal, água e coqueiros para representar as praias, córrego azul simbolizando o rio que margeia a cidade de Serra Negra do Norte; coqueiro com um sol para simbolizar as altas temperaturas e curral com animais representando a vaquejada que é tradição no município de Serra Negra do Norte.

Após essa atividade falamos sobre os signos criados por eles. Em seguida, realizamos a leitura compartilhada do Capítulo VIII do livro gerador, o que nos instigou a falar sobre a carnaúba, uma árvore da caatinga utilizada na fabricação de vários utensílios, vassoura, chapéu de palha, ceras para polimento. A maioria dos alunos não sabiam a origem desses produtos tão presentes no cotidiano deles. Na discussão, apenas o Aluno A ressaltou que tem muitas dessas árvores perto da Igreja Matriz da cidade.

Na aula seguinte, retomei a leitura e, a partir dela, fixei no quadro a imagem que deu origem a palavra mobilizadora, ver Figura 86.

**Figura 86 – Palavra Mobilizadora Galo Sebastião**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir da imagem do galo Sebastião, Figura 86, fiz alguns questionamentos.

- Qual a relação desse animal com a história que lemos? (Pesquisadora)
- É o relógio; (Aluno B)

- Relógio do Sertanejo. (Aluno A)
- Ele canta para acordar. (Aluno J)
- O galo Sebastião do sítio. (Aluno E)

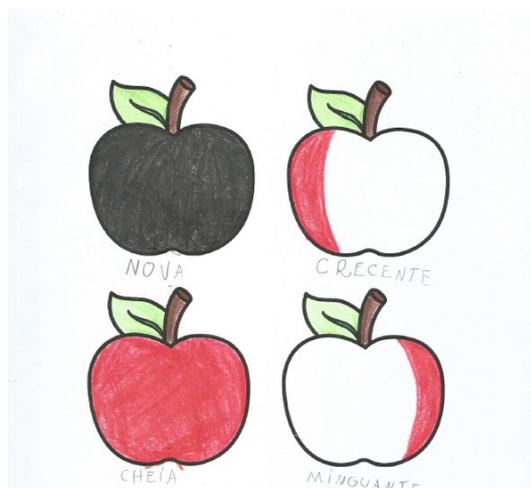
Os educandos relacionaram o galo ao relógio do sertanejo. Na história que eles leram, o galo Sebastião é quem canta para acordar os moradores da fazenda.

- As pessoas do sítio costumam acordar com o canto do galo. Na cidade, usa um despertador do celular. (Aluno F)

- O galo Sebastião ajudou Beli a decifrar uma pista do enigma. (Aluno A)

Dialogamos sobre a pista do tesouro que Beli e seus amigos estavam decifrando. Falamos sobre o horário do canto do galo e a origem do dia e da noite, momento que lemos o livro “Como Ir ao Mundo da Lua”. Após a leitura, explorei as fases da lua, momento em que cada aluno a representou com desenhos de maçãs, fruta utilizada pelo autor do livro, Ziraldo, para representar as fases da lua. Figura 87.

**Figura 87 - fases da lua**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Dos nove alunos, cinco representaram as fases da lua similar à Figura 87, eles optaram pela cor vermelha, relacionaram a cor da maçã, dois educandos utilizaram a cor amarela, na explanação justificaram que o sol é quem ilumina a lua. Apesar de não verem a cor amarela na lua, eles pensaram apenas na luz refletida do sol, apenas dois deles representaram as fases usando a cor azul e branca, relataram que é a cor que veem à noite quando observam a lua. Na representação das fases, dois alunos confundiram a lua crescente com a minguante, os demais

identificaram corretamente.

Seguindo nessa temática, realizamos a leitura compartilhada do livro “Estrelas e Planeta”. A partir dele, os discentes destacaram como acharam interessante as proporções dos astros, destacados no livro.

- Professora, você viu que se a Terra for do tamanho de uma bola de futebol, a lua seria um bola de tênis. (Aluno C)

- E o sol seria qual objeto? (Pesquisadora)

- Ah, não existe uma bola maior que a de futebol. (Aluno B)

- Mas, e se a Terra fosse uma melancia. (Aluno A)

- Já sei. O sol é a melancia, a Terra a laranja e a lua uma uva. (Aluno F)

A ideia do Aluno F agradou aos demais. É difícil para eles entenderem essas dimensões. Assim, reduzir para objetos que eles conhecem é mais concreto, facilitando a compreensão. Um aspecto interessante é a relação que ele fez da laranja com a Terra. Ele poderia ter usado uma maçã, goiaba, mas ele escolheu a laranja, provavelmente, lembrou-se da aula prática que realizamos com essa fruta para representar os hemisférios da Terra.

A partir desse livro, os educandos fizeram descobertas, uma delas sendo apontada pelo Aluno C: ele destacou que não sabia que a cachorra Laika tinha sido o primeiro ser vivo a ir ao espaço. Aproveitei esse momento e conversamos sobre a ida do homem à lua. Essa temática fascina os educandos; eles têm curiosidades sobre o espaço, assim construímos o sistema solar.

Dividi a turma em grupo, cada um recebeu a metade de uma cartolina, três metros de cordão, tesoura, coleção e cola. Além disso, entreguei uma folha contendo o nome dos planetas e as respectivas dimensões. O desafio era observar as dimensões, e desenhar os planetas proporcionalmente, ver Figura 88.

**Figura 88 - Construção do sistema solar**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O desafio era construir o sistema solar, Figura 88, mas houve grupos que não atentaram para as dimensões de todos os astros, partiram do entendimento que o sol era o centro do sistema solar e que ele é uma estrela grande. Todavia não observaram as proporções e distanciamento das órbitas, apenas um grupo conseguiu representar o sol e os sete planetas. Os demais tiveram dificuldades de entender e representar as órbitas e as proporções dos planetas, mas conseguiram entender o que é uma órbita e que cada planeta gira em torno do sol.

Nas aulas seguintes continuamos explorando o planeta Terra, com a palavra mobilizadora Vulcão. Lemos o livro paradidático “Os Vulcões”, o que suscitou algumas inquietações nos educandos:

- Por que existem mais vulcões dentro do oceano?
- Professora, já houve mortes por causa dos vulcões?
- Vai ter tsunami no Brasil por causa do vulcão?
- No Brasil tem vulcão?

Algumas questões respondi; outras, deixei para que eles tirassem as próprias conclusões a partir do ateliê “Entrando em Erupção”, como mostra a Figura 89:

**Figura 89 - Vulcões construídos pelos alunos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Os alunos utilizaram argila, Figura 89, e criaram vulcões semelhantes aos que estavam no livro paradidático, formato de cone, com uma chaminé central e a cratera superior. As diferenças foram em relação à altura: uns baixos e outros altos e justificaram que os pequeno estavam velhos, tinham perdido parte do cume, os vulcões com a cratera alta eram jovens, estavam sempre expelindo lavas.

Para causar uma erupção, utilizamos vinagre, corante e bicarbonato de sódio. A partir da simulação, tirei algumas dúvidas dos educandos, estimulei outras. Ao retornar à sala de aula, assistimos a um vídeo sobre o vulcão Cumbre Vieja, localizado na ilha de La Palma, arquipélago das Canárias, assunto que estava na mídia e os alunos falavam bastante, cogitando a possibilidade de haver *tsunami* no Brasil.

Para tirar essas dúvidas, levei esponjas de lavar louça e simulei o movimento das placas tectônicas para que compreendessem alguns fenômenos internos do Planeta Terra, como as erupções vulcânicas, os *tsunamis*, os terremotos, os maremotos e a formação de relevo.

Os educandos não sabiam que existia relevo no fundo dos oceanos e que os movimentos das placas tectônicas podem ocasionar a formação de relevo terrestre e submarino. Para conhecerem os acidentes geográficos, lemos o livro “Lições de Geografia”, o qual mostra de maneira lúdica acidentes geográficos.

Após leitura entreguei argila e pedi que moldassem alguns acidentes geográficos, conforme Figura 90.

**Figura 90 - Acidentes geográficos moldados pelos alunos**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A maioria dos alunos construiu ilhas, Figura 90, em seu entorno, eles pintaram de azul para representar a água, além disso, moldaram um pé de coqueiro, um signo muito comum encontrado em muitos livros, em desenhos animados para caracterizar uma ilha, três alunos colocaram uma rede, elemento cultural presente no cotidiano deles. No momento da exposição, destacaram que a ilha remete a um lugar para descanso e a rede é onde eles gostam de repousar. Além das ilhas, tivemos representações das serras que margeiam a cidade, lagos e montes.

Esse último foi a palavra mobilizadora da aula seguinte Monte do Galo. Questionei o que vinha à cabeça deles:

- Nascer do sol; (Aluno G)
- Galo de prata; (Aluno I)
- Montanha com galo; (Aluno B)
- Monte cheio de galinhas; (Aluno L)
- Monte com um galo; (Aluno A)

Pelas respostas percebi que três deles não haviam feito a leitura do capítulo do livro gerador que tinha ido como tarefa de casa.

Fiz mais outra pergunta :

- Quem visitou esse lugar? (Pesquisadora)
- Beli, Tajuba e Léo.

Apresentei fotos do Monte do Galo e fizemos uma nova leitura da passagem que conta a subida dos personagens no monte. Dialogamos sobre as dificuldades e nos detemos ao novo enigma encontrado por eles.

Após essa discussão iniciamos a organização da última instalação geográfica, como mostra o Quadro 24.

**Quadro 24 - Organização dos grupos da terceira instalação**

<b>Grupo/Livro</b>	<b>Pesquisa para teia de ideias</b>
1- Como ir ao mundo da lua	Características do satélite natural da Terra; Luas de outros planetas; Viagens realizadas à lua;
2- Vulcões	Características dos vulcões; Principais vulcões do planeta; Locais de maior índice de erupções;
3- Estrelas e planetas	Planetas do sistema solar; Luas dos planetas; Viagens ao espaço; Principais constelações;
4-Lição de Geografia	Acidentes geográficos; Principais acidentes geográficos no Rio Grande do Norte; Principais acidentes geográficos de Serra Negra do Norte.

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Nesse bimestre, trabalhamos os livros paradidáticos demonstrados no Quadro 24, “Como ir ao Mundo da Lua”, “Vulcões”, “Estrelas e Planetas” e “Lição de Geografia”, a partir dos quais delimitamos os temas das pesquisas. Fiz o sorteio dos livros de acordo com os quatro grupos.

Eles realizaram a pesquisa e produziram os textos que foram discutidos na teia de ideias. Observei que os alunos que vêm acompanhando as aulas e realizando as atividades conseguiram produzir o texto com suas palavras, estruturaram melhor suas ideias e a escrita melhorou. Poucas palavras erradas, contudo, alguns ainda esquecem a pontuação, Figura 91:

**Figura 91 - Texto produzido pelo aluno H**

características da lua: a lua é um satélite natural do Planeta terra. Ela é o único corpo celeste a receber seres humanos. o seu diâmetro é de aproximadamente 3.500 km, por essa razão seu tamanho é 80 vezes inferior ao do Planeta terra.

Primeiras viagens a lua: No dia 16 de julho de 1969, três astronautas chamados Neil Armstrong, Michael Collins e Edwin Aldrin decolam dos Estados Unidos da América em direção à lua a bordo do espaçonave Apollo - XI. A viagem dura 4 dias.

Fases da lua: nova, crescente, minguante, cheia

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

O texto, Figura 91, produzido pelo Aluno H, apresenta as informações que eu sugeri, mas é comum a todos os grupos ficarem limitados aos temas que sugiro para pesquisa. Não exploram para além do que foi sugerido e, se não houver um encaminhamento, eles não conseguem desenvolver a pesquisa. No tocante à ortografia, ainda esquecem algumas letras, como a palavra Crescente, que o Aluno H esqueceu o S.

Os demais seguem nessa perspectiva, aperfeiçoaram a escrita, a estrutura do texto e apresentação, mas três alunos, G, I e E, ainda permanecem com dificuldades.

O Aluno E não elaborou texto, apenas transcreveu o que encontrou na internet. O Educando I escreveu duas linhas em um pedaço de papel no momento da aula, e o aluno G não escreveu. Após a discussão dos textos, os educandos apresentaram as ideias que tiveram para a base e signos das instalações, fizemos alguns ajustes e agendamos a montagem e apresentação.

No dia marcado, os Alunos H e I iniciaram apresentando a instalação Viagem à Lua, Figura 92 e ficha técnica do Quadro 25.

**Figura 92 - Instalação Geográfica, Viagem à Lua**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021

**Quadro 25 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
<b>Queijo</b>	A lua e suas crateras
<b>São Jorge</b>	A imagem que visualizamos da Terra
<b>Bandeira dos Estados Unidos</b>	Primeiro país a enviar o homem á lua

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Os alunos utilizaram como base o desenho de um queijo, Figura 92, mas a ideia inicial era utilizar um de verdade, porém eles não conseguiram, optando por desenharem. A instalação ficou limitada em relação aos signos, como o aluno I não fez pesquisa, não teve ideias para os signos, assim não ajudou o colega, que acabou organizando a instalação.

No momento da apresentação, o aluno H expôs que a escolha do queijo como base é devido ao relevo lunar, a imagem de São Jorge remete à imagem que ele vê aqui da terra, mas que na realidade é relevo. O Aluno I apresentou a bandeira dos Estados Unidos como o primeiro país a enviar o homem à lua, essa fala já foi o colega que o orientou a realizar, pois ele não tinha o que expor.

Na sequência, os educandos F, J e C, apresentaram a instalação Vulcões, Figura 93 e ficha técnica do Quadro 26.

**Figura 93 - Instalação Geográfica, Vulcões**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 26 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
<b>Pedras pomes</b>	Rochas magmáticas
<b>Vulcões com bandeiras</b>	Os vulcões mais ativos do planeta
<b>Cinto com vulcões</b>	O cinturão de fogo

Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Do grupo, apenas o Aluno F entregou um texto elaborado a partir da pesquisa, os demais transcreveram o que tinha na internet. Todavia conseguiram organizar as ideias e montaram a instalação.

O educando F iniciou explicando que a base da instalação eram pedras pomes, pois elas representam as rochas magmáticas, cada uma representa as placas tectônicas. A Aluna L apresentou os vulcões, figura 93, com as maiores erupções e onde estavam localizados e, para finalizar, o educando J explicou que o cinto representa o cinturão de fogo localizado no Oceano Pacífico, onde concentra a maior quantidade de vulcões. Na apresentação, o Aluno C e J ficaram inseguros, como não produziram o texto, tentaram decorar o que tinham copiado da internet, eles ficavam tentando lembrar alguma informação.

Na sequência, tivemos a apresentação da instalação “Explorando o Espaço”, Figura 94 e ficha técnica no Quadro 27.

**Figura 94 - Instalação geográfica, explorando o espaço**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 27 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
<b>Tudo de cartolina branca e lápis coloridos</b>	Os foguetes que levam as naves para as viagens espaciais.
<b>Desenhos</b>	Constelações de cão, cisne e urso maior

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Os alunos D e G foram os responsáveis pela instalação, Figura 94, tiveram que improvisar alguns signos, pois o aluno G, não elaborou o texto e não levou os signos, mas ele tinha conhecimento do que tinha lido no livro paradidático. Dessa maneira, eles pediram alguns materiais que tinha na escola, cartolina, canetas, fitas e a partir deles construíram a instalação.

O aluno G explicou que a base era um foguete, pois ele é quem leva as naves para as viagens no espaço. O aluno D, que não conseguia responder nem à chamada no início do ano letivo, explicou as constelações de cão, cisne e urso maior.

Após essa apresentação, os alunos A e B apresentaram a instalação Formas da Terra, como mostram a Figura 95 e a ficha técnica do Quadro 28.

**Figura 95 - Instalação geográfica, formas da terra**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 28 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Símbolo</b>
<b>Esponjas</b>	Placas tectônicas
<b>Folha verde</b>	Coqueiros encontrados em algumas ilhas
<b>Desenho de um picolé</b>	O topo das montanhas
<b>Serra de unhas</b>	Principais serras do rio grande do Norte

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Nessa instalação, Figura 95, os alunos conseguiram expor o que tinham apresentado no texto inicial, não tiveram dificuldades na organização.

O aluno A iniciou a exposição expondo que escolheram as esponjas de lavar pratos para representar as placas tectônicas e seus movimentos, que ocasionam a formação de relevos. A folha da planta representa as ilhas. O aluno B apontou que o desenho do picolé representa o topo das montanhas que são frias, a serra de unha representa as serras que margeiam a cidade de Serra Negra do Norte.

Após a apresentação eles realizaram os desmontes e produziram o texto final. Estes já estavam mais organizados, mas apenas os alunos A, F e H conseguiram produzir mais de uma lauda.

Ao final do 4º bimestre não foi possível realizarmos a última instalação geográfica, dificuldades referentes à pandemia, assim, optamos por realizar uma atividade com objetivo de coletar dados sobre o que os alunos assimilaram a partir

das instalações geográficas. Para Luckesi (2011), todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados nas escolas, em si são úteis para o exercício da prática avaliativa. Para ele, é uma oportunidade de o educador ampliar sua observação, tendo em vista que o educando é convidado a expressar aquilo que construiu internamente. O importante é observar se os instrumentos são adequados aos objetivos e aos alunos.

Considerando esses apontamentos elaboramos uma atividade final na qual retomei, a partir de imagens, as instalações geográficas que já tínhamos realizado. Eles preencheram as lacunas referentes a simbologia de cada signos utilizado nas instalações, como mostra a Figura 96 e Ficha Técnica do Quadro 29.

**Figura 96 - Atividade final realizada pelos alunos**



Fonte:Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Quadro 29 - Ficha Técnica**

<b>Signo</b>	<b>Simbologia</b>
Barco	
Folhas verde e seca	
Caixa de primeiros socorros	
Carro com o sol no teto	

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A partir de cada instalação, Figura 96, e dos signos, os alunos escreveram o que recordava desse momento, foi uma estratégia para verificar de que maneira eles acomodaram ou não os conteúdos materializados com essa avaliação construtiva da

aprendizagem. No total, foram 11 instalações desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Ao analisar as respostas dos educandos, observei que eles conseguiram lembrar mais das instalações que eles montaram e esse aspecto está relacionado ao fato de terem realizado pesquisa, produzido textos e trabalhado com materiais concretos. Das demais instalações, conseguiram lembrar da simbologia quando tinha relação com o seu lugar de vivência, Serra Negra do Norte, ou seja, o ensino da Geografia a partir do lugar de vivência favorece a compreensão.

Dos nove alunos, três não tiveram avanços no tocante a escrita, leitura, raciocínio, criticidade, situação ocorrida em decorrência da ausência nas aulas ou estarem conectados, mas jogando ou assistindo TV; não faziam as atividades com regularidade e, quando analisei a ficha de leitura, eles não leram os livros paradidáticos na íntegra. Isso contribuiu para a defasagem na aprendizagem deixando evidente como eles precisam do acompanhamento de algum adulto, sobretudo nessa faixa etária. Todavia, existem outros fatores que contribuíram para o retrocesso desses educandos, segundo Luckesi (2011, p. 182) existem fatores condicionantes para o nível de aprendizagem dos estudantes,

[...] disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim com do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola em que o educando está matriculado, o regime escolar.

É perceptível que a aprendizagem depende não só da relação professor-aluno, existe uma complexidade de fatores internos e externos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. No tocante aos três educandos, o que diagnosticamos coaduna com as variáveis apresentadas por Luckesi (2011). Eles foram emocionalmente atingidos pela pandemia do Covid-19, conviveram com a angústia de verem conhecidos e familiares serem acometidos pelo vírus, além do número de mortos que eram veiculados nos meios de comunicação. Além disso, a vida social dos educandos foi limitada à casa, e isso, os conduziu a uma dependência dos aparelhos eletrônicos.

Para agravar a situação, a sala de aula de física passou a virtual, uma dinâmica que exigiu dos alunos uma nova forma de estudar. Além de compromisso, tanto com horários, como em estar presente no ambiente virtual, algo que não foi bem administrado, pois nem sempre tinha um adulto para coordenar essa dinâmica.

Cabe destacar que as condições físicas nem sempre eram favoráveis, assim, eles acabavam por assistirem a aula deitados na cama ou em outro ambiente, compartilhando com outras pessoas que estavam em atividades que tirava a atenção dos educandos. Enfim, esses três alunos, não podem ser responsabilizados unicamente pela defasagem na aprendizagem, eles representam uma parcela de tantos outros que estão no cotidiano escolar e que viveram esta mesma problemática.

Além desses alunos tiveram aqueles que realizaram pesquisa e texto inicial de maneira superficial, resumido, mas no momento da explicação eles resgataram o que tinham lido nos livros paradidáticos, ou seja, a pesquisa é fundamental na instalação geográfica, mas o material didático e a metodologia utilizada são fatores que precisam ser levados em consideração, principalmente nessas turmas iniciais de Ensino Fundamental, onde pesquisar é sinônimo de transcrição do que encontram na internet.

Depois de muitas horas de voos, de pousos forçados e diversas turbulências, é chegado o momento de afivelar os cintos, ajustar a poltrona, pois nossa aterrissagem foi autorizada.

## **5 UM POUSO SEGURO: LIMITES E POTENCIALIDADES**

Ao final dessa longa viagem, vários acontecimentos ocorreram. Porém, realizamos um pouso seguro, apesar de passarmos por várias turbulências, entretanto aterrissar não significa necessariamente que encerramos esse percurso, estamos apenas lançando novas possibilidades para novos voos, que serão instigados pelos limites e possibilidades que apresentamos nessa conclusão.

No início dessa pesquisa nos propomos a compreender como os livros paradidáticos do gênero narrativo, atrelados à avaliação construtiva da aprendizagem, que se desenvolve a partir da metodologia da instalação geográfica, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano A, da Escola Municipal Arthépio Bezerra da Cunha, localizada no município de Serra Negra do Norte/RN, no ano de 2021.

Para alcançarmos esse objetivo, voamos por diversos caminhos. Iniciamos com a busca e análise de livros paradidáticos do gênero narrativo que nos

possibilitou trabalhar os conteúdos e temáticas elencados a partir do perfil dos sujeitos desta pesquisa. Baseados nesses livros propomos e aplicamos estratégias metodológicas, além de desenvolvermos a avaliação construtiva da aprendizagem instalação geográfica. Entretanto, esse caminho não foi linear, pois entre planejar e executar ocorreram percalços que ora nos limitaram, ora potencializaram a pesquisa.

Desenvolver um trabalho de campo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental não é simples já que essa passagem de nível é complexa tanto para os educandos como para os educadores. Todavia isso ficou mais difícil com a pandemia do Covid-19. Os discentes, de certo modo, migraram do 5º ano para o 6º ano, e tiveram que se adaptar às aulas *online*, que exigiam deles um celular, no mínimo.

Essa situação reduziu a turma da pesquisa de 22 alunos para nove, e nos esforçamos para mantermos esse quantitativo. Com o passar dos dias, os alunos já não suportavam a rotina escolar das aulas *online*. Diariamente tinham que lidar com bateria de celular acabando, energia e internet oscilando, ambiente familiar conturbado, além do avanço da pandemia, que trouxe mortes, impossibilitou brincar na rua ou realizarem atividades em grupo ao ar livre. Esses fatores foram limitantes na aplicação da pesquisa, contudo nos possibilitou a ter um experiência em dois formatos de aula, online e presencial.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo, ficou claro que a ideia que os alunos faziam da Geografia é comum a outros indivíduos, uma disciplina com conteúdos que serve para fazer a prova e ser aprovada. Nessa conjuntura, o trabalho no primeiro bimestre foi para desmistificar essa percepção dos educandos, trabalhando os conteúdos numa vertente dialógica, relacionando as leituras dos livros paradidáticos, as contradições existentes entre o homem, sociedade e natureza, partindo do local de vivência para uma escala maior.

Na realização da primeira instalação os alunos tiveram dificuldades em relacionar o conhecimento da Geografia e materializar a partir de um objeto. A maioria deles avançou desde o segundo bimestre, quando já tinham percepção da Geografia no cotidiano. Outro aspecto que identificamos é no tocante aos discentes que leram os livros paradidáticos, além de melhorarem a leitura e escrita, eles tiveram facilidade na seleção dos objetos para montagem das instalações.

Percebemos que trabalhar questionando os alunos, os conduzem a pensar

sobre a Geografia, isso acabou por instigá-los a questionarem também, algo tão necessário na formação de um sujeito crítico. Contudo só a leitura dos livros paradidáticos e a realização das instalações geográficas não são suficientes para os alunos avançarem no processo de ensino e aprendizagem. É basilar que a metodologia desenvolvida pelo educador seja criativa e instigante, caso contrário a leitura dos livros e as instalações tornam-se enfadonhas. Outro aspecto necessário é o acompanhamento familiar, os alunos que não realizaram as atividades e não dialogaram nas aulas, apresentaram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, o que ocorreu com três estudantes.

Fato que não pode recair totalmente na responsabilidade da escola, posto que existem fatores que influenciam nesse processo de aprendizagem, como a carência do acompanhamento fora da sala de aula, fator que interferiu na aprendizagem dos três alunos, permitindo o acesso livre a jogos, filmes, no momento das aulas online. Na faixa etária dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental o senso de compromisso e responsabilidade ainda é algo vulnerável, eles precisam ser acompanhados por um adulto.

Apesar disso, podemos afirmar que utilizar um instrumento avaliativo como as instalações geográficas faz diferença, pois acompanhamos a evolução dos educandos durante o ano letivo.

Para desenvolver a avaliação construtiva da aprendizagem instalações geográficas, assim como qualquer outra avaliação, é necessário que o educador tenha clareza da teoria pedagógica, pois esta será o amálgama para o planejamento que orienta a prática docente. Desenvolver as instalações geográficas não significa apenas seguir os passos que orientam o seu desenvolvimento, posse do conteúdo, apresentação do conteúdo, pesquisa, teia de ideia inicial, seleção dos signos, montagem, apresentação, desmonte e texto final. Se o educador não tiver entendimento de que a avaliação não está à margem da sua concepção pedagógica, corre o risco de as instalações se tornarem mais uma atividade punitiva a ser realizada pelos alunos, podendo reprovar muito mais do que os exames. Se o professor trabalha a partir da concepção tradicional e ao final do bimestre desenvolve as instalações, como um modelo de avaliação criativa, o resultado provavelmente será desastroso. É como trabalhar um conteúdo X e na prova exigir dos alunos o conteúdo Y.

Nessa conjuntura, também é necessário refletirmos sobre a prática

pedagógica para dividirmos com os alunos o sucesso e os insucessos; estes não devem ser considerados como os únicos responsáveis pelo seu desempenho.

Dessa maneira, responsabilizar o educando ou o professor pela aprendizagem é desconsiderar toda a complexidade que envolve o processo educativo dentro e fora da escola. Contudo, não podemos negar que o professor exerce um papel importante no contexto escolar, é o responsável por romper com tantas amarras que, a todo momento, tentam limitar o trabalho do educador. E é nessa luta diária que apresentamos a avaliação construtiva das instalações geográficas como um dos meios de contribuir com a formação dos educandos.

Ao final de um ano letivo conturbado, de tantas incertezas, frente a um quadro pandêmico, podemos inferir que os alunos apresentaram um desenvolvimento surpreendente, não só em relação aos conteúdos, mas na própria constituição de sujeito crítico, questionador.

Constatamos o quanto os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental têm necessidade de trabalhar com o concreto, o lúdico, conseguindo identificar e contextualizar, na atividade final, diversos signos e símbolos utilizados no decorrer do ano nas instalações geográficas, algo que não ocorre nas tradicionais provas escritas, quando na maioria dos casos eles decoram e esquecem rapidamente.

Sobre as tradicionais provas, Ribeiro (2014, p. 117), destaca que:

Esse instrumento de avaliação não leva em consideração o percurso que o aluno percorreu, mas, apenas um determinado momento, passado este momento, o que sobra do conhecimento possivelmente adquirido é pouco e cai no esquecimento.

Algo que não ocorreu com as instalações geográficas, apesar de os alunos terem lembrado mais das instalações realizadas por eles, muito mais do que as dos colegas, com exceção das instalações que abordavam temáticas relativas à Serra Negra do Norte.

Quando realizaram a atividade final, eles não tiveram dificuldade nos elementos do seu cotidiano, para Vygotsky (1984, p. 24) ,

A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento. Pesquisas experimentais do desenvolvimento indicam que as conexões e relações entre funções constituem sistemas que se modificam, ao longo do desenvolvimento

da criança, tão radicalmente quanto as próprias funções individuais.

Esses aspectos apontados por Vygotsky (1984), em certa medida, ocorrem também com o desenvolvimento das instalações geográficas. Apesar de termos realizado com adolescentes, alguns pontos são genéricos. No momento que os alunos utilizam signos e símbolos para materializar o que foi estudado e pesquisado, percebemos que esse exercício afetou algumas de suas funções psicológicas que, de acordo com Vygotsky (1984), são funções psicológicas superiores (FPS). À medida que desenvolveram as instalações, ampliaram sua memória, consciência, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, e até mesmo a emoção.

A memória foi sendo trabalhada no sentido de acumular e sistematizar o que aprendiam, possibilitando realizar conectivos do que estudávamos em sala de aula com o que ocorria no cotidiano e o que eles pesquisavam. Cabe ressaltar que essa memória não está relacionada a decorar, prática comum entre os estudantes quando necessitam realizar provas ou atividades similares. Vygotsky (1984,p. 24),

A memória não mediada ocorre num contexto de operações psicológicas que podem não ter nada em comum com as operações psicológicas que acompanham a memória mediada; conseqüentemente, resultados experimentais poderiam dar a entender que algumas funções psicológicas são substituídas por outras.

Os alunos alvo da presente pesquisa estavam em um contexto no qual eles foram promovidos do 5º para 6º ano, automaticamente, não tiveram aula presencial e nem online. Assim, podemos dizer que ao iniciarmos o trabalho no 6º ano do Ensino Fundamental, partimos da memória não mediada, esta por sua vez refletiu o contexto sociocultural no qual estavam inseridos.

Percebemos que a ausência do espaço escolar na vida desses alunos fez falta, pois na sua grande maioria o acesso à leitura, escrita, atividades culturais, dentre outras advêm desse espaço. Percebemos que a memória deles em relação à geografia estudada nos anos anteriores é bem superficial, sendo a que mais relata o trabalho com mapas.

Nesse sentido, o uso dos livros paradidáticos e das instalações geográficas contribuíram para que esses discentes criassem a memória mediada. Nos textos produzidos por eles foi comum o relato.

- Prefiro a instalação, pois a prova eu estudava e depois esquecia.

Esse depoimento é reflexo de um instrumento avaliativo que de certa maneira conduz o aluno a decorar o conteúdo. Algo que não ocorre nas instalações. Vygotsky (1984,p. 29)

Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos.

Além de aguçarem a memória, percebemos que os educandos tomam consciência de que a Geografia faz parte do cotidiano deles e que eles podem e devem interferir para buscarem as mudanças que almejam no espaço geográfico. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. Vygotsky (1984, p. 37-38),

[...] uma mudança no nível de desenvolvimento, ocorre uma mudança não tanto na estrutura de uma função isolada (que poderia, no caso, ser a memória), mas, também, no caráter daquelas funções com a ajuda das quais ocorre o processo de lembrança; de fato, o que muda são as relações interfuncionais que conectam a memória a outras funções.

Ou seja, quando há desenvolvimento na memória, isso modifica outros aspectos no indivíduo. Percebemos que a atenção, fala e pensamento dos educandos foram melhorando. Tínhamos casos de alunos que na primeira instalação quase não conseguia falar. Isso foi relatado em textos produzidos por eles:

- Nessa instalação, eu não gaguejei, fiquei calmo.

No decorrer das atividades eles também ficaram com o pensamento mais rápido nas atividades de jogo, na batalha naval, na caça ao tesouro dentre outras. Há cada bimestre a vontade de participar das aulas era perceptível, mesmo estando em aulas *online* e em um período de pandemia. As instalações também contribuíram para facilitar a formação e construção dos conceitos. Com a instalação em que trabalhamos, a Geografia faz parte do cotidiano. Até mesmo a emoção dos alunos era diferente quando estavam desenvolvendo as instalações. Vygotsky (1984, p. 37),

Todos esses fatos sugerem que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento

abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nessa idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão "carregada de lógica" que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.

Como na adolescência, lembrar significa pensar, no momento que eles visualizam o signo, relacionam com a sua simbologia, que vai conectar ao que foi lido no livro paradidático ou discutido em sala. O uso dos signos e símbolos extrapolam a sala de aula, pois esses alunos levaram consigo essa relação do objeto e seu significado, sobretudo nas instalações que eles montaram.

Nessa conjuntura, retomamos à tese que propomos no início dessa pesquisa "O uso de livros paradidáticos do gênero narrativo associado a uma metodologia de ensino dialética e criativa, considerando o conhecimento e a realidade dos alunos, atrelada a uma avaliação construtiva da aprendizagem, instalações geográficas, permite que os educandos avancem na escrita e leitura, possibilitando um processo de ensino e aprendizagem significativo da Geografia, aguçando a criatividade e criticidade dos discentes, conduzindo-os a questionar a si e ao outro, contribuindo para a formação de um sujeito crítico". Através da presente pesquisa, ratificamos a tese traçada como meta desse estudo, todavia é necessário que o educador selecione conteúdos que estejam relacionados ao perfil e necessidades do alunado, utilize uma metodologia criativa para abordá-los, e o acompanhamento familiar é fundamental.

Concluo esta pesquisa, provisoriamente, com as palavras da mãe do Aluno H em um encontro casual que tivemos em abril de 2022.

- Professora, meu filho se encontrou na Geografia.
- Cara mãe, foi a Geografia que encontrou espaço na vida dele.

*Que nossa prática seja em prol de uma Geografia de encontros.*

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luana Maria Xavier Silva. **Linguagem cartográfica e histórias infantis: a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2019. XCII, 92 f.:
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins, et al. Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação - prólogo do ensino de geografia. 1.ed. **ANPEGE**. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2021.
- ALENCAR, Maria Cynara Gonçalves de. **Avaliação construtiva com o uso da metodologia instalação geográfica na EEM Adrião do Vale Nuvens, Santana do Cariri-CE**. 127f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Regional do Cariri- URCA. Crato, 2020.
- ALEXANDRE, Diego Leite. **Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri-Ceará**. 181f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.
- ALMEIDA, Paula Maria Moura de; CRUZ, Carla Bernadete Madureira; SOUZA, Elizabeth Maria Feitosa da Rocha de. **Mania de mapa**. Brasília: Instituto Alfa e Beto; 1. ed., janeiro, 2018.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo Alves. Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectiva para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 3 (especial), p. 27 - 34, Fevereiro. 2016. © 2016, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453/422>. Acesso em: 09 mar. 2022.
- ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane Magalhães. **“Whatsaula”**: aprendizagem colaborativa em movimento. João Pessoa. Editora da UFPB. 2019.
- ALVES, Rubens. **A pedagogia dos caracóis**. 5. ed. Campinas, SP.2014.
- AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Prefácio de Eliana Yunes. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997.
- ARAÚJO, Francisco Clésio Medeiros Dantas de. **Produção do livro paradidático**

“**uma “pitada” de sal no ensino de Geografia**”. 2017. (Mestrado em Geografia). Caicó, Rio Grande do Norte, UFRN, 2017.

ARAUJO, Ronielson Francisco Gonçalves. **A utilização de material paradidático no ensino dos conceitos iniciais de Óptica Geométrica**. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

BARBOSA, Maria Edivani Silva; NETO, Francisco Otávio Landim. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia. **Revista geosaberes**, v. 1, n. 2, Dezembro/2010. p.160-179.

BARBOSA, Ronaldo dos Santos. O uso da visão vertical na representação do espaço vivido de alunos do 6º ano do ensino fundamental. *In*: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, **Anais** [...] Vitória-ES, 2014.

BARBOSA, Tulio. SILVA, Igor Antônio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Revista Caminhos de geografia**, online, v. 15, n. 49, mar. 2014. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358>. Acesso em: 10 set. 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em:  
<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal,1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 08 jan. 2021.

BRASIL Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: **Diário Oficial da**

**União:** seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 jun. 2021.

BRITO, Antonia Shirley Ferreira dos Santos. LÉLIS, Antonia Sandra Veras. LIMA, Raylane Virginia Venancio Ferreira. MACHADO. Dionis de Castro Dutra Machado. **Direita ou esquerda? como está sua lateralidade?** – um estudo envolvendo acadêmicos do curso de pedagogia da UFPI. VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Fortaleza, 2019 Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ.Real**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto: novos jeitos de ler**. São Paulo: Paulinas, 2013. – (Coleção re-significando linguagens).

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 227-247. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt&format=pdf>

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010, 200p.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010, 200p.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros- 2010. 200p

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, Associação dos

Geógrafos Brasileiros- 2010. 200p.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

CASTRO, Cleber Marques de; MORGADO, Vânia Nunes; PEIXOTO, Maria Naíse de Oliveira. **Como as paisagens mudam?** Instituto Alfa e Beto-IAB. Rio de Janeiro. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CIABOTTI, Valéria. **Elaboração de livro paradidático para o Ensino de probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental**. Minas Gerais: 2016, Dissertação.

CIEB. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSED. **Ensino remoto**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em: 08 jan. 2021

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 2020.

CURY, Cláudia Engler. **Noções de Cidadania em Paradidáticos**. 1997. (Dissertação em Educação). Universidade Estadual de campinas, Campinas, São Paulo. 1997.

DALCIN, Andreia. **Um Olhar Sobre o Paradidático de Matemática**. 2002 (Dissertação de Mestrado). Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação/ UNICAMP, 2002.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2009.

DICIONÁRIO ONLINE de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/esfera/>. Acesso em: 27 de out. de 2020.

DOURADO, Elizete Pereira; CANGUÇÚ, Adeilda Maria. **A evolução do gênero narrativo da antiguidade à modernidade**. RIUEG Repositório Institucional da UEG Campus Posse, 2018.

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. **De mãos dadas com aleitura: a literatura infantis nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ELIZABETH, Maria Feitosa da Rocha de. **Mania de Mapa**. Instituto Alfa e Beto-IAB. Rio de Janeiro. 2018.

ENGEL, Patrícia Secco. **Juca Brasileiro: água e a vida**. 2. ed. São Paulo. Editora melhoramentos, 2012.

FARIA, Andressa Carla Nóbrega de Azevedo. **A elaboração de um livro paradidático como proposta metodológica para o ensino de geografia urbana**. 2017. (Mestrado em Geografia). Caicó, Rio Grande do Norte. UFRN. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O livro paradidático em sala de aula: do planejamento ao uso. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Editora da UFGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010, 200p.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. **Caderno temático sobre a EJA**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. *In*: AMARILHA, Marly. (Org.) **Educação e leitura** : desafios e criatividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p.15 a 24.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2012.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!**- um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2005.

GIARETTA, Liz Andréia. **Monteiro Lobato e o sítio do Picapau Amarelo: uma análise do pensamento geográfico**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, São Paulo, 2008.

GITIRANA, Verônica et al. **Jogos com sucata na educação matemática**. Recife: Nemat: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. (estava 2006)

JANER, Jader Moreira Lopes. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas**. Juiz de Fora.2017.

KLEIN, Cristina. **Viagem ao centro da Terra**/Júlio Verne; texto adaptado Cristina Klein. Blumenau, SC; Todolivre Editora, 2017.Coleção Júlio Verne.

KÖB-NOGUEIRA, Elaine Luiza. **Material paradidático em educação ambiental para o 6º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

LACOSTE, Yves. **A Geografia- Isso Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra**. 3. ed., tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Papirus,1996.

LAGUNA, A. G. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, v. 02, p. 43-51, 2001.

LOBATO, Monteiro, 1888-1948. **Geografia de Dona Benta**. Ilustrações Roberto Fukue.-Ed. comentada. -São Paulo: Globo, 2013.

LOPES, Camila Simões Machado. **Produção do Livro Paradidático “Explorando o sistema imunológico” baseado na teoria cognitiva da aprendizagem multimídia: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de alunos do 2º ano do ensino médio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade ; LAKATOS EVA Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Católica de São Paulo, 1997.

NAIWERTH, Rafaela Vieira , SABINO,Jaqueline de Paula. **Mapas: uma ferramenta subestimada nas aulas de geografia**.p.1503-1516 .14º Encontro Nacional de Prática

de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019. ISBN 978-85-85369-24-8

NETO, José Alves Calado. **O ensino (do) mapa e o ensino (pelo) mapa.** Revista Metodologias e Aprendizado, v. 4, 2021. p. 225-231

OLIVEIRA, Girlânio Silva de. **A seca no nordeste e os livros didáticos de geografia** : uma análise a partir da Escola Estadual Watson Clementino de Gusmão Silva. Monografia, Universidade Federal de Alagoas, 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis, Vozes, 1987.

PAULUCIO, Jéssica Figueiredo. **Os livros paradidáticos na escola:** critérios de escolha a partir da experiência de leitura juvenil nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

PEIRCE, Charles Sanders. 1834-1914. **Semiótica.** Tradução Jose Teixeira Coelho Neto – São Paulo: Perspectiva, 2005. Capítulo 3, Divisão dos signos, p.45-63.

PICHINI, Cynthia. **Leitura de paradidáticos:** uma proposta de mudança. 131p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1998.

PINTO, Anildo Gonçalves. **Uma Proposta de Livro Paradidático como Motivação para o Ensino de Matemática.** 2013. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomokolyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROENÇA FILHO, Domicio. **Leitura do texto, leitura do mundo.** Rio de Janeiro, Editora Anfiteatro, 2017.

RAMOS, Maria Cecília Mattoso. **O Paradidático, esse rendoso desconhecido.** 1987. Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

RAMOS, Mozart Neves. **Sem educação não haverá futuro.** Uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início do século XXI. São Paulo: Moderna, 2019.

RIBEIRO, E. **Processos criativos em Geografia:** metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas. Tese (Doutorado) - Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

ROCHA, Ruth. **Azul e lindo:** planeta Terra, nossa casa. 16. ed. São Paulo. Editora Salamandra. 2014.

RODRIGUES, Aline de Lima. **Geografia e Literatura: experiência na formação de professores dos anos iniciais**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

ROSA, Luciana. **O planeta está com febre**. Rio de Janeiro. Editora Zit, 2010.

RUBINSTEIN, Edith. A pergunta no processo de ensino-aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 2019, p. 317-31.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Geração Alpha geografia**. Ensino fundamental; anos finais: 6º ano. Editor responsável Flávio Manzatto de Souza (Org) SM educação, obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação, 2 ed. São Paulo: edições SM, 2018.

SANTOS, Desidério Garcia. **Produção do livro paradidático “grandes reservatórios do Seridó Potiguar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó/RN, 2017.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 3, set./ dez. 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 24. ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Alexandre Ribeiro da. **Instalações geográficas: uma contribuição ao ensino e a aprendizagem da Geografia para alunos com deficiência visual**. 97f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional do Cariri – Urca. Crato, 2019.

SILVA, Carlos Augusto Barros da. **A criatividade na formação de professores: o caso do pibid-geografia na região do cariri cearense**. 189f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SILVA, C. D. D. et al. O domínio da Caatinga e sua biodiversidade: concepções alternativas de estudantes da Educação Básica. **Revista Macambira**, v.5, n. 2e 052004, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35642/rm.v5i2.618>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVA, Izabel Cristina da. **Livro Paradidático: uma porta aberta para o ensino de Geografia**. 2017. 244f.: il. TCC (Material Textual). Caicó: UFRN, 2017.

SILVA, Manuela Evangelista da. Que comecem os jogos! a batalha (geo)cartográfica como artefato didáticopedagógico no ensino de geografia. Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias- CINTERGEO, **Anais [...]**, p.178-182, 2019, ISSN 2674-7227.

SILVA, Marcos Antonio da Conceição. Influência da cultura na educação. **Revista**

**Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, 10. ed., V. 11, p. 114- 128. Outubro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cultura-na-educacao>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SIMIELLI, Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p.71 a 93.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos**: maneiras criadoras para o conhecer geográfico . Sorocaba PM, Linc, 2001.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. Dissertação de mestrado (Universidade Estadual de Campinas), São Paulo, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONCHE, Josiane Cipriano da Silva. **O desinteresse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela educação escolar**: causas e possíveis intervenções. Monografia, Universidade Federal do Paraná. 2014

TORRES, Lilia. **O livro paradidático como ferramenta para o Ensino da** **‘.Ipoi65421 ‘ 1q568--Educação Ambiental**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 74 f.

TUAN, Yi-Fu, 1930. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. –São Paulo: DIFEL, 1983.

VIGOTSKY, Lev Semenovich . **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINTERS, Pierre. **Vulcões**. Tradução de Arthur Diego. São Paulo. Brinque-Book Saber. 2013.

WINTERS, Pierre. **Estrelas e planetas**. Tradução de Arthur Diego. São Paulo. Brinque-Book Saber. 2011.

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é Essa?** Uma Proposta analítica dos livros paradidáticos de História. Tese (Doutorado em Educação) – FE/Unicamp. Campinas, 1991.

ZIRALDO, Alves. **Lição de Geografia**. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2005a.

ZIRALDO, Alves. **Como ir ao mundo da lua**. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2005b.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Primeira leitura para audição



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

### **Lobo mau? Será?**

“Para que essa boca tão grande? Para te comer!” Quem conhece a história de Chapeuzinho Vermelho, com certeza, se lembra dessa conversa. No conto, o lobo não é flor que se cheire, aliás, é malvado à beça. Por conta da fábula que correu o mundo, acredita-se que onde há lobo, há perigo. Será? No caso do lobo-guará, é ele que corre risco: o de sumir do mapa!

O lobo-guará, segundo os pesquisadores, é um animal tímido, difícil de ser avistado. Por outro lado, é muito ágil: com suas longas patas, corre pela vegetação quando fareja algum perigo ou em busca de alimento. Ao contrário do lobo-mau, o guará não come gente. Sua alimentação inclui pequenos mamíferos – principalmente, ratos silvestres –, aves e insetos, além de frutos, em especial a chamada fruta-de-lobo ou lobeira, comum no cerrado e em algumas localidades do Nordeste e Sul do país. A lobeira fornece frutos parecidos com o tomate o ano todo e, por isso, é muito importante para os lobos nos períodos de seca. Quando encontra seu par, o lobo-guará costuma ter de dois a quatro filhotes. O macho fica com a família até que os filhotes tenham certa independência. Depois, ele se afasta e, então, cabe à mãe alimentá-los e protegê-los.

A principal causa do desaparecimento do lobo-guará é a utilização das áreas em que vive para agricultura e criação de gado. Frequentemente, ele também é vítima de caça e envenenamento por ser considerado perverso, dado que algumas vezes ataca animais domésticos.

É importante saber mais sobre os hábitos dos animais silvestres para que possamos concluir o quanto é importante a preservação de seu habitat.

(Salvatore Siciliano. **Revista Ciência Hoje das Crianças**. 195. ed. Disponível em: <http://capes.cienciahoje.org.br>)

## APÊNDICES



**APÊNDICE B** - Questionário aplicado aos alunos dos 6º anos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**PRIMEIRO QUESTIONÁRIO – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS  
ALUNOS DOS 6º ANOS**

Prezado(a) aluno(a), gostaria que você respondesse este questionário que será utilizado em uma pesquisa de doutorado com o intuito de melhorar o ensino de Geografia no 6º ano. No sentido de garantir o anonimato das informações, não revelaremos os seus nomes na escrita do trabalho.

**Agradeço, desde já, a sua colaboração.**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ 6º A

**1) Dos itens abaixo, marque a atividade que você mais realiza quando não está na escola: MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Assistir televisão ( )
- b) Ficar jogando no celular ( )
- c) Conversar com amigos virtualmente ( )
- d) Ficar conectado no facebook ( )
- f) Ler livros, revistas ou gibis ( )
- g) Praticar esporte ( )
- h) Nenhuma das opções ( )

**2) Você gosta de ler? MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

**3) Você acha que a leitura é importante para o seu processo de ensino aprendizagem escolar e para sua vida? MARQUE UMA RESPOSTA**

a) Sim ( )

b) Não ( )

**4) Nesse período de pandemia, você costuma ler literatura (historinhas), revistas, gibis? MARQUE UMA RESPOSTA**

a) Sim ( )

b) Não ( )

**5) Na sua casa tem alguém que costuma ler? MARQUE UMA RESPOSTA**

a) Sim ( )

b) Não ( )

Se a resposta for sim, quem é a pessoa? \_\_\_\_\_

**6) Na sua casa tem livros do tipo: MARQUE UMA RESPOSTA**

a) Revistinhas em  
quadrinhos ( )

b) Livros das disciplinas escolares ( )

c) Jornais ( )

d) Livros de historinhas (literatura) ( )

e) Nenhum tipo ( )

**7) Se você for escolher um livro de história, que tipo escolheria: MARQUE UMA RESPOSTA**

a) Aventura ( )

b) Romance ( )

c) Religiosos ( )

d) Suspense ( )

e) Comédia (engraçado) ( )

8) Você gosta de: **MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Ler sozinho ( )
- b) Ouvir alguém lendo ( )
- c) Nenhuma das opções ( )

9) Você gosta de realizar leitura no seu livro didático de Geografia:  
**MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

3) Moro na : **MARQUE UMA RESPOSTA**

Zona urbana ( ) Zona rural ( )

Quais as pessoas que moram com você?

4) Já repetiu algum ano? **MARQUE UMA RESPOSTA**

Sim ( )

Não ( )

Se a resposta foi sim, marque os anos que você repetiu: 1º( ) ; 2º( ) ; 3º( ) ; 4º( ) ; 5º( ) ; 6º( )

5) Você estuda: **MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Porque gosta ( )
- b) Por obrigação ( )
- c) Para não ficar em casa ( )

6) Qual disciplina escolar você gosta mais ou se identifica? Por quê?

7) Qual disciplina escolar você não gosta ou não se identifica? Por quê?

8) Qual profissão você gostaria de exercer no futuro?

9) Sua casa é um lugar: **MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Tranquilo para estudar ( )
- b) Tem muitos conflitos ( )

10) Nesse período de pandemia fico mais:

- a) Fazendo tarefa da escola( )
- b) Assistindo TV ( )
- c) Ajudando em casa ( )
- d) Brincando ou conversando no celular ( )

12) Qual brincadeira você curte mais?

13) Tem algum esporte preferido? Qual?

14) Você já sofreu algum tipo de bullying na escola? Qual?

**15) Você possui celular? MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

**16) Tem acesso livre ao uso do celular? MARQUE UMA RESPOSTA**

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

17) Nesse período de pandemia, de que você sente mais falta?

18) O que você gosta de fazer na escola?

19) Qual sua maior dificuldade no ensino remoto?

Obrigada!

**APÊNDICE C – Atividade sobre mapas.****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Olá, aluno!

Vamos realizar uma atividade utilizando mapas!

Para isso, vocês devem observar os mapas que a professora entregou. Agora procurem as respostas para as seguintes questões:

1) Você já deve ter observado que toda história tem um título. Não é mesmo? Ele tem relação com o que vai ser apresentado durante a leitura.

Você sabia que os mapas também têm um título? Descubra os títulos dos mapas que você tem em mãos e escreva nas linhas abaixo.

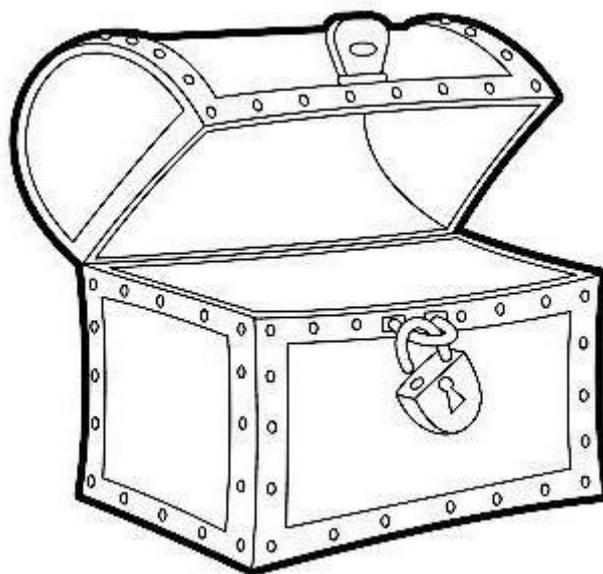
- 2) Gostaria que você escrevesse o assunto abordado em pelo menos um mapa.
- 3) Existe algum desenho nos mapas que você conhece? Quais?
- 4) Se você fosse criar um mapa, sobre qual assunto ele “falaria”?

Boa atividade!

## APÊNDICE D – Baú do tesouro



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



Disponível em: <https://colorireaprender.com/desenho-cofre-para-colorir>.  
Acesso em: 23 dez.2021.

## APÊNDICE E – Registro de lugares



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



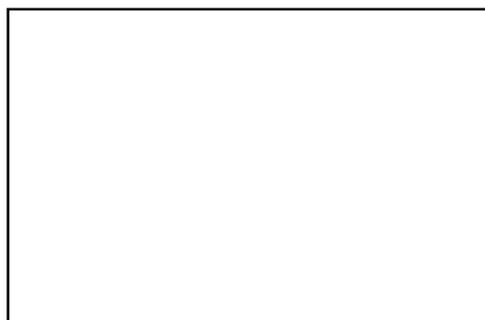
Espaço habitado por Tainá.



Espaço habitado por Beli



Espaço habitado por Você



Espaço habitado por

**APÊNDICE F – Atividade sobre as embalagens com embalagens vazias****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Olá, alunos!

Você já parou para observar as informações que vêm nas embalagens dos produtos que consumimos? Você sabia que dá para descobrir muitas coisas interessantes? Que tal descobirmos algumas informações?

Mãos à obra!

1) Nome do produto.

---

2) Cidade onde é produzido.

---

3) País onde é fabricado.

---

4) Matéria-prima utilizada para produção deste produto.

---

5) Como este produto é utilizado na sua casa?

---

6) Valor do produto.

---

7) Crie um símbolo para representar este produto e fixe no mapa que está na sala sobre o estado onde ele é produzido.

## APÊNDICE G – Terra, planeta água



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Olá, alunos!

Vocês sabiam que podemos estudar Geografia a partir de músicas? Que tal?

Vamos ouvir, cantar e responder a tarefa abaixo.

### **2 PLANETA ÁGUA**

Guilherme Arantes

Água que nasce na fonte  
serena do mundo E que abre  
um profundo grotão  
Água que faz inocente riacho  
E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios  
Que levam a  
fertilidade ao sertão  
Águas que banham  
aldeias  
E matam a sede da população

Águas que caem das pedras  
No véu das cascatas,  
ronco de trovão E  
depois dormem  
tranquilas

No leito dos lagos  
No leito dos lagos

Água dos  
igarapés Onde  
lara, a mãe  
d'água É  
misteriosa  
canção Água que  
o sol evapora Pro  
céu vai embora

Virar nuvens de  
algodão

Gotas de água da chuva  
Alegre arco-íris  
sobre a plantação  
Gotas de água da  
chuva  
Tão tristes, são lágrimas na inundação

Águas que movem moinhos  
São as mesmas águas  
que encharcam o chão E  
sempre voltam humildes  
Pro fundo da terra  
Pro fundo da terra

Terra! Planeta Água Terra!  
Planeta Água Terra! Planeta Água

Água que nasce na fonte  
serena do mundo E que abre  
um profundo grotão  
Água que faz inocente riacho  
E deságua na corrente do ribeirão

Águas escuras dos rios  
Que levam a  
fertilidade ao sertão  
Águas que banham  
aldeias  
E matam a sede da população

Águas que movem moinhos  
São as mesmas águas que  
encharcam o chão E sempre  
voltam humildes  
Pro fundo da terra  
Pro fundo da terra

Planeta Água  
Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água

Terra! Planeta Água Terra!  
Planeta Água Terra! Planeta Água

Disponível em:  
<https://www.lettras.mus.br/guilherme-arantes/46315/>. Acesso em: 31 dez.2021

Após ouvir e cantar esta canção, o desafio é responder a atividade.

- 1) De acordo com a música, quais os lugares que podemos encontrar água?
- 

- 2) Quais as utilidades da água destacadas na música?
- 

- 3) Qual o trecho da música que retrata o ciclo da água que vocês assistiram no vídeo?
- 

- 4) De acordo com a música, quais os lugares que podemos encontrar água?
- 

- 5) Quais as utilidades da água destacadas na música?
- 

- 6) Qual o trecho da música que retrata o ciclo da água que vocês assistiram no vídeo?
-

## APÊNDICE H - Rios



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Olá, alunos!

Gostaram da leitura do livro *A água e a vida*? Vocês perceberam como Juca Brasil é defensor dos recursos naturais?

Vamos realizar uma atividade para aprimorar nosso aprendizado!

- 1) Pinte, na imagem abaixo, os estados brasileiros onde estão localizados o Rio Tietê e o Rio Espinharas.



Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/>. Acesso em :05 jan. 2021.

O desenho anterior pode ser considerado um mapa? Por quê?

1) “ O Brasil tem a maior reserva de água doce do mundo, o que significa que, para todos nós, brasileiros, cuidar de nossos rios, lagos, represas e nascentes é uma grande responsabilidade...”. Observe a fala de Juca Brasileiro. Você acredita que existe água doce? Que tal pedirmos ajuda à professora de Ciências e registrar sua explicação?

2) “ O Brasil tem a maior reserva de água doce do mundo, o que significa que, para todos nós, brasileiros, cuidar de nossos rios, lagos, represas e nascentes é uma grande responsabilidade...”. Observe a fala de Juca Brasileiro. Você acredita que existe água doce? Que tal pedirmos ajuda à professora de Ciências e registrar sua explicação?

3) O Rio Tietê é limpo na nascente, mas se torna poluído no decorrer do percurso. O que ocorre?

4) Vamos descobrir onde nasce o Rio Espinhara. Que tal pesquisarmos?

Boa atividade

## APÊNDICE I - Recursos naturais



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Olá, alunos!

Estudamos como a preservação do meio ambiente é importante!

Já trabalhamos com embalagens em outra atividade. O desafio agora é o seguinte:

- 1) Busquem uma embalagem de algum produto em sua casa e identifiquem aquelas que trazem informações relacionadas à preservação ambiental.

Nome do produto	Embalagem reciclável	Produto transgênico	madeira reflorestada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

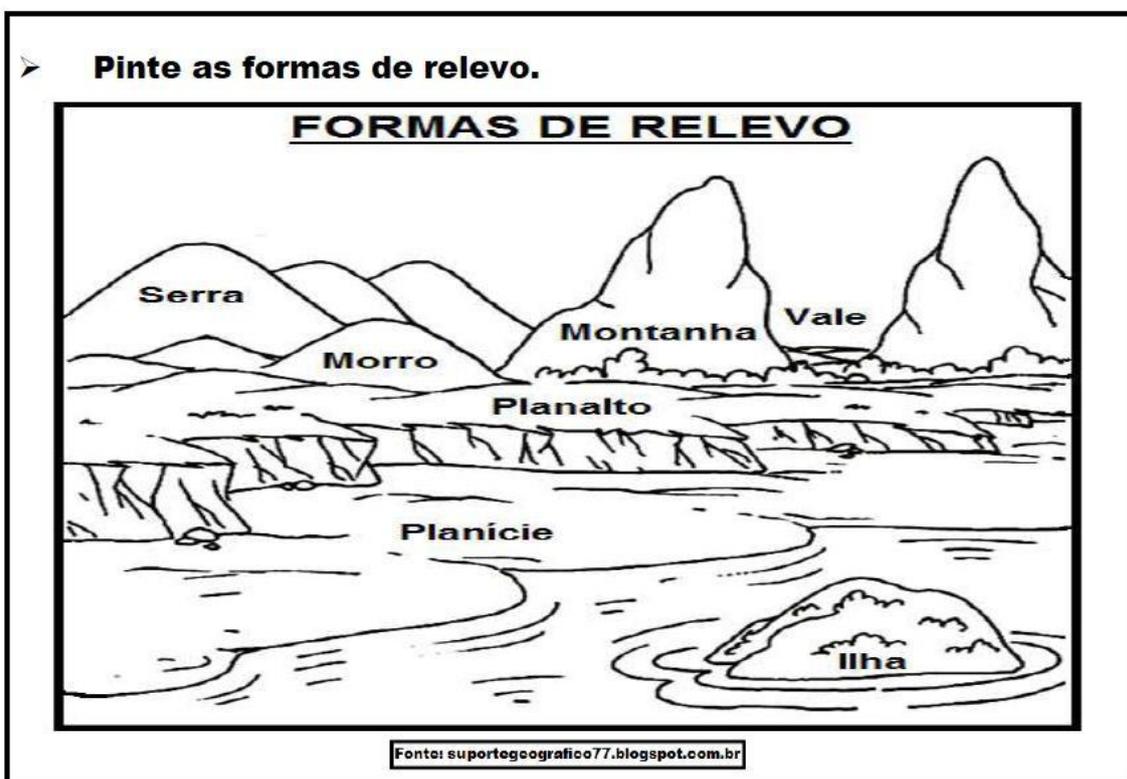
## APÊNDICE J - Relevo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Olá, alunos!

Vamos aprender mais um pouco sobre formas de relevo terrestre!



Disponível: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2017/09/formas-de-relevo-para-colorir.html>.  
Acesso em: 06 jan.2021.

## APÊNDICE K – Relevo - Vulcão



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

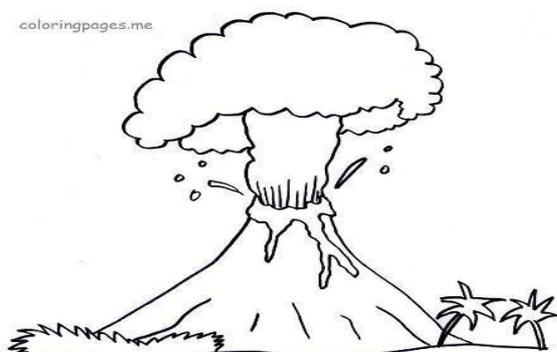
Olá, alunos!

Vamos colorir a imagem deste vulcão para vocês utilizarem na oficina que será realizada na aula de Geografia.

Lembrando que nem todos os vulcões têm esta forma. Alguns já perderam este formato de cone.



Disponível: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2017/09/vulcao-estrutura-interna.html>. Acesso em: 07 jan.21



Disponível: <https://desenhoscolorir.org/desenhos-de-vulcoes-para-colorir>, Acesso em: 07 jan. 21

## APÊNDICE L - Estrutura Interna da Terra

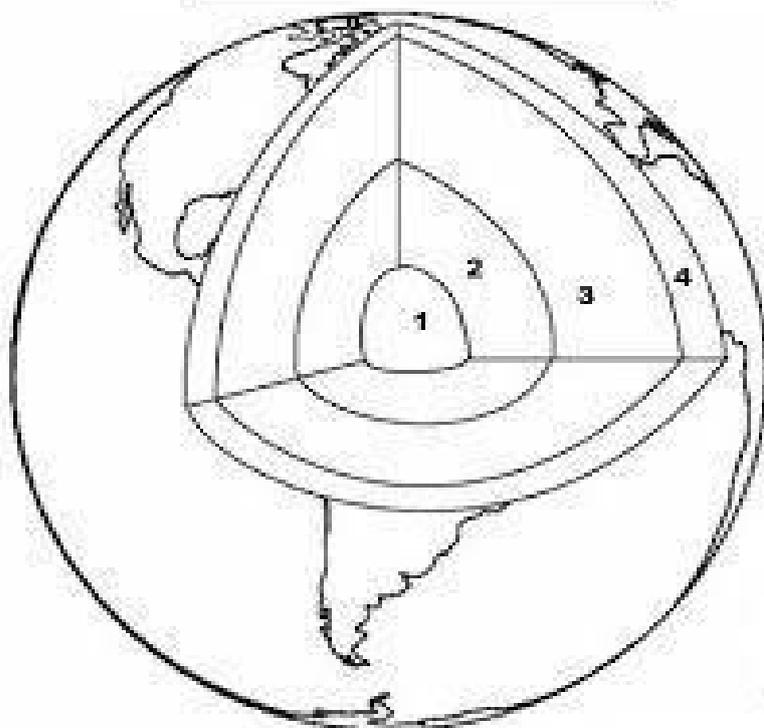


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS  
EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Olá, alunos!

Vamos conhecer as estruturas internas da Terra.

### Estrutura interna da Terra



1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/437552920046326458/>

Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/437552920046326458/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

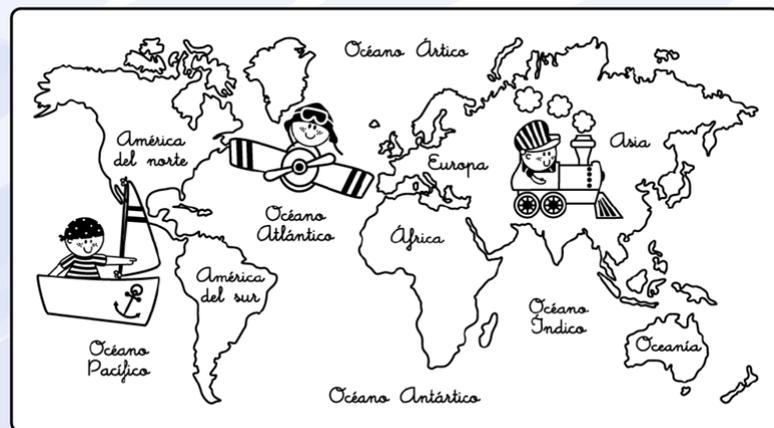
## APÊNDICE M – Viagem ao centro da terra



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Olá, alunos!

- 1) Vocês aprenderam várias coisas a partir da leitura do livro “Viagem ao centro da Terra”. Que tal responder a atividade?
- 2) Você acha possível uma viagem ao centro da Terra? Justifique.
- 3) Como Axel e o professor Lidenbrock chegaram ao centro da Terra?
- 4) Os animais e plantas que Axel e o professor Lidenbrock encontraram no centro da Terra remetem a qual era geológica?
- 5) Localize na imagem os locais por onde os personagens passaram. Crie uma legenda com os nomes da localidade.



Disponível: <https://onlinecursosgratuitos.com/20-mapas-mundi-preto-e-branco-para-imprimir-e-colorir-educacao-infantil/>. Acesso em: 12 jan.2022