

## ARTIGO

### ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo<sup>1</sup>  
Tiago Fernandes Rufo<sup>2</sup>

#### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o processo de construção curricular nos primeiros anos de escolarização dos estudantes nas Ciências Humanas, especialmente nas áreas de História e Geografia, com a identificação dos principais entraves e necessidades encontradas no processo inicial de alfabetização e letramento da Educação Básica, tanto dos aspectos da construção curricular como da prática docente. Por meio de levantamento e revisão bibliográfica e análise documental, o artigo é dividido em três partes principais e complementares entre si, destacando-se os processos de construção curricular nas Ciências Humanas, os fundamentos teóricos e elementos essenciais do processo de ensino e aprendizagem de História e Geografia, com o estabelecimento de indicações de alguns caminhos, recursos e possibilidades metodológicas atreladas às duas disciplinas.

**Palavras-chave:** Construção curricular. Alfabetização. Letramento. Ciências Humanas.

#### 1 INTRODUÇÃO

O currículo é um processo de construção, composto pelo caminho a ser percorrido pelos estudantes em seu percurso de escolarização na Educação Básica. Etapas e modalidades educacionais possuem, por meio do currículo, a definição de seus conteúdos, as orientações de suas habilidades, competências e objetivos de aprendizagem.

<sup>1</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Professor da Secretaria de Educação do DF. Email: [gcca99@gmail.com](mailto:gcca99@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Geografia pela UnB. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Email: [tiago.rufo@hotmail.com](mailto:tiago.rufo@hotmail.com)

Definir objetivos de aprendizagem, conteúdos e as temáticas que serão trabalhadas pelos professores da Educação Básica no ambiente é um grande desafio. No caso dos primeiros anos da Educação Básica, a complexidade da construção curricular eleva-se em razão do processo de alfabetização e início do percurso de escolarização dos estudantes.

Especificamente no caso de História e Geografia, deve-se destacar que é o papel de primeira importância relegado ao processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens das primeiras etapas da Educação Básica. Tendo como referência essa premissa de garantia da alfabetização e letramento é que os demais componentes curriculares, como História e Geografia, poderão agregar, com suas especificidades temáticas, a esses aprendizados essenciais dos estudantes.

Portanto, o objetivo deste artigo é o de discutir o processo de construção curricular nos primeiros anos de escolarização dos estudantes nas Ciências Humanas, especialmente nas áreas de Geografia e História, com a identificação dos principais desafios no processo inicial de alfabetização e letramento dos estudantes.

Com base neste objetivo, o presente artigo é desenvolvido através de uma revisão bibliográfica associada a uma análise documental, sobretudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), com a utilização de autores alinhados às temáticas desenvolvidas, tais como ensino em Ciências Humanas, especificamente em Geografia e História escolar. O trabalho, portanto, divide-se em três tópicos. Inicialmente serão trabalhados os elementos fundamentais da construção curricular, como os objetivos de aprendizagem, conteúdos e a gradação e correlação desses elementos na estrutura do currículo. Serão apresentados também, a partir da BNCC, quais são as orientações vigentes para as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica no Brasil. No segundo, serão apresentadas as proposições curriculares nacionais para História e Geografia, tendo como referência a BNCC. O terceiro tópico indica alguns caminhos metodológicos e recursos de aprendizagem possíveis de serem utilizadas no processo inicial de letramento e alfabetização em História e Geografia.

Espera-se, portanto, que ao ao final desse percurso seja possível vislumbrar as aberturas, possibilidades e desafios a respeito da construção curricular. Essas dialogia e reflexão serão efetuadas tendo como referência a inserção dos conteúdos e objetivos de aprendizagem de História e Geografia na construção curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

## 2 CONSTRUÇÃO CURRICULAR E AS CIÊNCIAS HUMANAS: CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Ciências da Educação possuem grandes temáticas, bandeiras de reflexão, de agregação de conceitos, elaboração de teorias e proposição de estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem. Assim, a construção curricular deve ser pensada como um dos grandes temas educacionais. Por se tratar do percurso de escolarização dos estudantes, o currículo recebe especial protagonismo e atenção de parte de teóricos, representantes do poder público, dos setores econômicos ligados à educação, da formação de professores etc. A força da construção curricular está, dessa maneira, ligada à sua grande relevância como um dos pontos centrais das ações e decisões educacionais da sociedade.

O currículo também representa a referência das aprendizagens consideradas essenciais em uma determinada sociedade ou contexto cultural. O legado do que foi construído ao longo da história da humanidade é organizado na forma de conteúdos, habilidades, competências, temas e processos cognitivos, que tem como função orientar o processo de ensino e aprendizagem desse legado cultural prescrito no currículo. Luckesi (2011) cita sobre o papel do currículo na educação e sociedade como um todo:

A cultura elaborada é resultante da atividade humana em dar respostas aos múltiplos problemas e dificuldades que enfrenta, sejam decorrentes da natureza, sejam decorrentes da sociedade. Assim, emergiram áreas de conhecimentos, tais como Física, Química, Biologia, Sociologia, História, Antropologia, Filosofia; áreas de arte, tais como música, teatro, literatura, dança; áreas de cuidados do ser humano, tais como terapia, massagens, ginásticas. Todas elas procurando, intencional e sistematicamente, compreender a realidade e possibilitar formas de ação de forma crítica, consistente, orgânica. (LUCKESI, 2011, p. 176).

Considerando essa complexidade da cultura elaborada, que se faz presente na Educação como um todo é que a definição do que é o currículo é uma das mais amplas, complexas e de difícil delimitação no campo de estudos educacionais. Sacristan (2000) aborda alguns eixos que auxiliam na identificação dos principais aspectos acerca deste conceito. O autor define currículo e seus papéis, da seguinte maneira:

Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos, etc;

- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre estes temas. (SACRISTAN, 2000 p 14-15).

Mais do que um percurso para as aprendizagens, o currículo, como destacado, possui como meta a transposição dos conhecimentos acadêmicos para a realidade escolar, por meio de seus objetivos, habilidades, competências e conteúdos. Ainda, de acordo Sacristán (2000), podem-se destacar, sinteticamente, os principais elementos presentes na construção curricular:

- ✓ Conteúdos: são os temas que deverão ser trabalhados pelos professores. Trata-se de um dos pontos de maior debate na construção curricular. Dessa forma, o processo de escolha dos temas deve ocorrer de forma dialógica e participativa, respeitando os históricos de construção curricular anteriores das redes de ensino, as prescrições temáticas de nível estadual e federal e, principalmente, o que se espera alcançar como aprendizagens essenciais em cada etapa ou modalidade da Educação Básica;
- ✓ Competências e Habilidades: se aproximam da definição de objetivos de aprendizagem, mas possuem sentidos específicos. No caso das habilidades, são saberes-fazer específicos, normalmente presentes em orientações de aprendizagem mais específicas das propostas curriculares. Já as competências são formuladas a partir da linearidade temática e de gradação de aprendizagens de conjuntos específicos de habilidades;
- ✓ Objetivos de Aprendizagem: são elaborados a partir das aprendizagens essenciais para as diferentes etapas e modalidades educacionais. Conjugam, a um só tempo, o processo cognitivo de determinadas habilidades específicas com o núcleo temático dos conteúdos, correlacionados de maneira intrínseca para a composição desses objetivos;
- ✓ Eixos e Unidades Temáticas: sinteticamente são os referenciais dos conteúdos e objetivos de aprendizagem das propostas curriculares. A elaboração de um currículo envolve continuidades de aprendizagem, proximidades de conteúdos específicos e gradações de complexidade do que se pretende ensinar. Às unidades e eixos temáticos cabe a organização dessa arquitetura organizacional do currículo, de forma a orientar

as redes de ensino e escolas diante da diversidade de faixas etárias, fases de aprendizagem e realidades de ensino e aprendizagem.

Os pontos destacados como elementos fundamentais da construção curricular condizem com as ideias de Pontuschka *et. al.* (2007), em sua proposição acerca das características que compõem o arranjo que dará origem às propostas curriculares: “Na organização dos conteúdos conceituais, dois aspectos precisam ser destacados: referências que servem de eixos organizadores dos conteúdos em temas e unidades didáticas e as respectivas sequências nos programas”. (PONTUSCHKA *et. al.*, 2007, p. 117).

Particularmente no caso dos objetivos de aprendizagem, se formos ao texto da BNCC, não os encontraremos elaborados para as redes de ensino. O que há na base são as habilidades específicas e as competências gerais, por etapas e componentes curriculares da Educação Básica. Cabe, portanto, às diferentes redes de ensino espalhadas pelo país, realizarem a leitura, apropriação e revisão das prescrições presentes na BNCC, para construção curricular, e assim, os objetivos de aprendizagem de suas propostas curriculares para a Educação Básica.

Outro ponto a ser destacado a respeito da construção curricular é seu impacto em outros setores da Educação Básica, como por exemplo: estratégias didático-pedagógicas de avaliação; os materiais didáticos que serão utilizados pelos professores; formação inicial e continuada de professores; o referencial teórico e legal das redes de ensino; o diálogo entre etapas e modalidades educacionais; e o planejamento de média e grande escala, que regem os planos educacionais municipais e estaduais. Vejamos, de forma detalhada, como o currículo possui papel central em cada um desses campos que estruturam e perfazem a totalidade organizacional da educação:

- ✓ Estratégias didático-pedagógicas de avaliação: é preciso que os objetivos de aprendizagem dos currículos correspondam ao que será implantado como estratégias de avaliação. Sejam avaliações somativas, participativas ou formativas, em cada tema ou processo cognitivo específico, deve-se primar pelos caminhos possíveis de se avaliar o que foi alcançado como aprendizado desses objetivos presentes no currículo, como matriz de referência para a escolarização dos estudantes;
- ✓ Materiais didáticos: costumam ser organizados em grandes unidades, eixos e capítulos. Para que tal organização seja possível, é importante que o referencial curricular das redes de ensino esteja estruturado de forma a valorar e dar

protagonismo às gradações de complexidade dos conteúdos e os processos cognitivos necessários para sua apreensão;

- ✓ Formação inicial e continuada de professores: quaisquer que sejam as propostas curriculares vigentes ou em processo de construção e revisitação, é preciso que os seus pontos fundamentais sejam levados à formação de professores, tanto a inicial como a continuada. Somente a partir da apropriação e domínio do que se prescreve e orienta como aprendizagens essenciais nos currículos é que os profissionais da educação poderão melhor planejar sua prática pedagógica cotidiana, também esta ligada a outros elementos do processo de ensino e aprendizagem que fazem uso do referencial curricular como propostas pedagógicas das escolas, planos de ensino do município ou estadual, recursos didáticos, avaliações, etc.
- ✓ Referencial teórico e legal das redes de ensino: a construção curricular deve considerar o histórico das propostas de currículo das diferentes redes de ensino, bem como seu embasamento e referência legal. Esse respeito ao que já foi construído fará com que as novas construções curriculares estejam direcionadas a uma perspectiva de aperfeiçoamento do que se propõe como aprendizagem essencial em seus objetivos e conteúdos;
- ✓ Diálogo entre etapas e modalidades educacionais: Esta correlação é necessária para que o percurso de escolarização entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio sirva tanto como parâmetro como referência para elaboração de objetivos de aprendizagem e escolha de conteúdos;
- ✓ Planejamento de média e grande escala: quando há uma construção curricular é imprescindível que esse processo de elaboração perpassasse os planos e planejamentos educacionais das redes de ensino, sejam municipais, estaduais ou federais. A gradação das aprendizagens essenciais, o percurso de escolarização associados com estrutura e organização das redes de ensino devem ser consideradas na proposta pedagógica das escolas às metas e estratégias dos planos educacionais.

A partir desses elementos, pode-se, então, retomar o papel da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No primeiro caso, há a prioridade do elemento da construção da identidade, descoberta, apresentação e construção de laços com o ambiente escolar e início do contato com os conhecimentos acadêmicos em suas versões escolares. Também é na Educação Infantil que o elemento lúdico, principalmente nas estratégias didático-pedagógicas

e de aprendizagem devem ser utilizados extensivamente com os estudantes. (BRASIL, 2018; LUCKESI, 2011).

Já no que se refere ao Ensino Fundamental, especificamente na fase de alfabetização nos seus primeiros anos, há uma grande alteração por parte da BNCC, que é a redução do período de alfabetização para dois anos:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Essa alteração do ciclo de alfabetização fará com que as redes de ensino adaptem suas propostas curriculares e, também, organizem a estrutura do percurso de escolarização antes existente. O padrão de alfabetização considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser reformulado, de forma a contemplar, de igual modo, o letramento, ou seja, agregando os aspectos sociolinguísticos da escrita e leitura. Dessa forma, alfabetização e letramento tornam-se partes de um mesmo caminho a ser seguido: “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.” (SOARES, 2004, p. 7).

Na consideração do papel especial às Ciências Humanas nessa contextualização do ciclo de alfabetização é que a BNCC também possui sua importância, tendo em vista que há orientação para que os demais componentes curriculares estejam em concordância com esse período de construção dos conhecimentos básicos dos alunos, associados às aprendizagens da escrita e leitura, conforme elencado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, quando diz que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL, 2018, p. 59). É importante que se faça a inserção crítica e propositiva das novas prescrições curriculares previstas na BNCC para a construção do conhecimento em sala de aula. O currículo, quando elaborado como documento, trará consigo posições diferenciadas das visões de mundo da sociedade que representa (FELÍCIO; POSSANI, 2013), no entanto, é importante considerar a prática pedagógica cotidiana, no que é preciso ser implantado, como política pública educacional nas redes de ensino.



Ao direcionar o papel do ensino de História e Geografia para o aprendizado *in situ*, a BNCC direciona as Ciências Humanas para o centro da construção dos conhecimentos no percurso de escolarização. Escrita e leitura devem caminhar juntas à apreensão da realidade, espacial e temporal, para que a interpretação de nosso espaço acompanhe a complexidade do mundo ao redor:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (BRASIL, 2018, p. 353).

Como foi observado, a construção curricular possui papel central e fundante na estruturação da Educação Básica. Sua importância perpassa etapas, modalidades e aprendizagens essenciais do percurso de escolarização dos estudantes. Reconhecer, apropriar-se e aplicar, na prática, as prescrições dos objetivos de aprendizagem das propostas curriculares é de fundamental importância para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, o currículo possui um papel ainda mais relevante como referencial para os fundamentos teóricos do que deve ser aprendido pelos estudos em seus primeiros anos de escolarização, pelo fato de, nestas etapas educacionais, haver a apresentação de todo um percurso de aprendizagem que será realizado pelos estudantes.

Levando-se em consideração a importância da ponte entre essas etapas, fazendo uso das gradações das complexidades do que se deseja ensinar, também será fundamental o papel da Ciências Humanas, de forma dialógica e interdisciplinar em tal tarefa (BUITONI, 2010; PONTUSCKHA *et. al.*, 2007; STRAFORINI, 2018).



E, a construção curricular nesses primeiros anos de escola deve ter a construção da identidade, o olhar crítico e a conexão com o vivido visando-se aprendizagens significativas como passos e diretrizes prioritários para a construção dos fundamentos teóricos de História ou Geografia (CASTELLAR, 2005; SOARES, 2004; LUCKESI, 2011).

Inicialmente, no que diz respeito aos fundamentos teóricos do ensino de Geografia, presentes também na construção curricular, é preciso que se realize uma imersão no papel do raciocínio geográfico nas primeiras etapas da Educação Básica. A relação com o mundo, o outro e nós mesmos, na composição de uma identidade própria, a partir da reflexão, análise e integração de diferentes elementos geográficos é o que fará com que os estudantes compreendam seu espaço e tempo vividos.

Há também a inserção desses indivíduos na totalidade social que fazem parte, as transformações históricas e geográficas e uma abertura para uma experiência educacional que interligue o que se aprende na escola com o que vive no cotidiano, família, comunidade etc. Essa complexidade relacionada ao aprendizado da correlação de elementos sociais e naturais é o ponto principal do aprendizado geográfico, e faz parte de todo o processo de seleção e escolha dos professores, do que e como ensinar:

A seleção do “o que” deve ser estudado junto aos escolares nos parece um ponto nevrálgico ou um desafio quando se opera conjuntamente com a compreensão da espacialidade dos fenômenos, com o conhecimento geográfico escolar e com os seus currículos oficiais e praticados, uma vez que estes não operam direta e explicitamente com os conceitos estruturantes da Geografia apresentados aqui (espaço, tempo e escala), tão pouco com tripé metodológico (onde, como e por quê?). Os currículos estão tradicionalmente organizados por conteúdos de ensino e na Geografia Escolar esses conteúdos são apresentados por aquilo que Corrêa (2000) chama de conceitos empíricos da Geografia, ou seja, o objeto de análise em si, o observável ou o empírico a que os conceitos estruturantes são acionados para serem analisados: a cidade, o processo de verticalização, mobilidade urbana, campo, cidade, relação campo-cidade, energia, migrações, divisão territorial do trabalho, sistemas de comunicação, redes e fluxos, fronteiras etc. (STRAFORINI, 2018, p. 185).

No que se refere ao ensino de História, é importante destacar a mudança ocorrida desse componente curricular ao longo das últimas décadas no Brasil. Após o período militar, houve, fortemente, uma alteração no olhar e prática de como se ensinar História nas escolas, com reflexos nos currículos, materiais didáticos e formação de professores. Se antes havia um quadro de rigidez, ausência do tom crítico do pensamento e saber histórico na escola, agora se observa a inserção de uma alteração dessa diretriz, ao menos desde a redemocratização brasileira: “O ‘inventário’ ou ‘reservatório’ de saberes docentes investigados na atualidade

deixa cada vez mais explícito que saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para seu ensino” (FONSECA, 2008, p. 64).

Como fundamento teórico para o ensino de História, temos então o saber histórico nas escolas inseridos de uma forma: “[...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica” (FONSECA, 2003, p. 62). Elementos como história oral, memória, a importância das diferentes formas de registro e a correlação das variadas narrativas das sociedades em um mundo globalizado e multicultural passaram a fazer parte da fundamentação teórica, metodológica e da prática pedagógica desse campo do saber.

#### 4 ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de ensino e aprendizagem em História e Geografia requer a articulação e implantação de diferentes fundamentos teóricos e metodológicos que estruturam e orientam a sua introdução como prática pedagógica. A partir do conjunto desses princípios e conceitos é possível promover a correlação dos temas e conteúdos históricos e geográficos, em concordância com a etapa e/ou modalidade educacional em que estiverem inseridos.

Aprendizagem histórica, como componente curricular para a Educação Básica, remonta a estruturação do percurso educacional brasileiro. Especificamente no caso da História escolar, há o importante papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), entre final do século XIX e início do século XX. Houve a introdução da disciplina nos currículos escolares nas primeiras décadas do século passado, especialmente nos períodos getulista e desenvolvimentista. Nesse período, o ensino de História era marcado pela visão positivista, voltada para grandes eventos históricos, nomes e o fortalecimento da visão estatal do aprendizado histórico, pelo perfil dos governos da época, como foi o caso da fundação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937, em pleno Estado Novo Getulista.

No período militar, houve a suspensão do ensino de História na Educação Básica, com a alteração para os “Estudos Sociais”, que compunham as Ciências Humanas na escolarização, com vistas ao atendimento ideológico dos militares. Tanto História e Geografia voltariam aos currículos escolares, em toda a Educação Básica, a partir da redemocratização, em 1988 (OLIVEIRA, 2010).

Atualmente, o ensino de História voltou-se para o campo da contextualização desse aprendizado nas realidades dos estudantes. E na Educação Infantil e no Ensino Fundamental houve grandes alterações no que foi a visão da História escolar e do pensamento histórico na Educação Básica (BITTENCOURT, 2001; ZAMBONI, 1993). Elementos de visões críticas, pós-críticas, de revisão histórica e pós-modernistas foram inseridas ao ensino de História, com foco na construção da identidade dos estudantes. E, atualmente, consciência e pensamento histórico devem estar presentes nas primeiras etapas educacionais, sustentando a significação contextual e situacional das aprendizagens, especialmente no que tange ao processo de alfabetização e letramento.

Considera-se que na Educação Infantil e Ensino Fundamental as aprendizagens essenciais devem estar voltadas para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Observa-se, a seguir, alguns dos principais conceitos do ensino de História, presentes tanto na Educação Infantil como na primeira fase do Ensino Fundamental:

- ✓ Processo histórico: engloba o conjunto de eventos, fatos, registros, ações, decisões e movimentos de transformação sincrônico, ou não, dos acontecimentos históricos, visões de mundo, modos de produção etc. Trata-se, portanto, da ideia de história em si, em sua complexidade e singularidades;
- ✓ Sujeito histórico: é entendido como a individualidade do sujeito, a partir de sua escala e grau de representação no momento histórico que vive e faz parte; é interpretado de diferentes maneiras, a depender da teoria histórica; que a analisa e problematiza;
- ✓ Fatos históricos: são os acontecimentos ou eventos históricos. Envolvem diferentes esferas da sociedade, como a economia, política, esportes, questões ambientais, etc;
- ✓ Sincronia: é utilizada nos estudos históricos para determinar os graus de paralelismos entre os diferentes acontecimentos, em distintos locais, simultaneamente;
- ✓ Memória: pode ser entendida do ponto de vista individual e coletivo; no primeiro caso, trata-se do acúmulo de experiências do sujeito ao longo de sua vida, na construção de sua identidade; no segundo caso, o coletivo, aproxima-se da ideia da construção de referenciais culturais de maior alcance em povos e nações;
- ✓ Registros: são todo o tipo de material, objeto, artefato ou utensílio que pode ser utilizado como marca de um período específico, desde documentos históricos e pinturas, até ferramentas pré-históricas;

Para a que tais conceitos do pensamento e consciência histórica sejam alcançados, é possível mobilizar metodologias e estratégias didático-pedagógicas, tais como identificação,

comparação, contextualização, interpretação e análise, que podem ser mobilizados de forma isolada ou conjunta, na realização de diferentes atividades e objetivos de aprendizagem.

Quanto ao papel fundamental do estudante na aquisição dos conhecimentos históricos, por meio dos conceitos presentes no ensino de História, Zamboni (1993, p. 7) considera que, “O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencimento.”

Assim, é preciso considerar as diferentes realidades escolares e mundos vividos pelos estudantes. Silva e Fonseca (2010) ressaltam o papel central da significação das experiências humanas na aprendizagem:

[...] muitas realidades escolares, ainda estão presentes concepções e práticas pedagógicas que separam, rigidamente, o processo de alfabetização da História, da Geografia e demais saberes que dão significado de experiências humanas à aprendizagem. Muitos educadores ainda acreditam que, primeiro, é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História. O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

Portanto, o ensino de História possui como principal característica levar às crianças e aos jovens o saber e o pensamento histórico (BORGES, BRAGA, 2004; BITTENCOURT, 2012). Essa característica deverá estar presente na elaboração das diferentes propostas de currículo, seja pela diversidade dos eventos, fontes, registros e formas de apreensão dos fatos e fenômenos históricos como, também, em dialogia irrevogável com a alfabetização e letramento.

É essencial a reflexão sobre essa condição singular dos demais componentes curriculares frente aos aprendizados de Língua Portuguesa e Matemática, que formam os fundamentos do que se espera como aprendizagem essencial para todo o percurso escolar dos estudantes. É nesse sentido que Fonseca (2008) argumenta que

Esse “privilegio” da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências, mas que, além da própria alfabetização nessas áreas, o trabalho nelas desenvolvidos pode também, ao mesmo tempo em que se volta para o ensino de História, ser uma atividade fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Exemplo:

podemos realizar uma aula de leitura e interpretação de texto partindo de um texto histórico, assim como trabalhar com a produção de textos a partir de um tema da história. A leitura propicia a aprendizagem em História, é inerente à atividade de construção de saberes históricos [...] é possível, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos (FONSECA, 2008, p. 5-6).

Portanto, o potencial de exploração dos eventos históricos nas linguagens oral e escrita é considerável. Considerando a BNCC, referência para todos os componentes curriculares da Educação Básica, observe na Figura 1 as prescrições sobre o ensino de História:

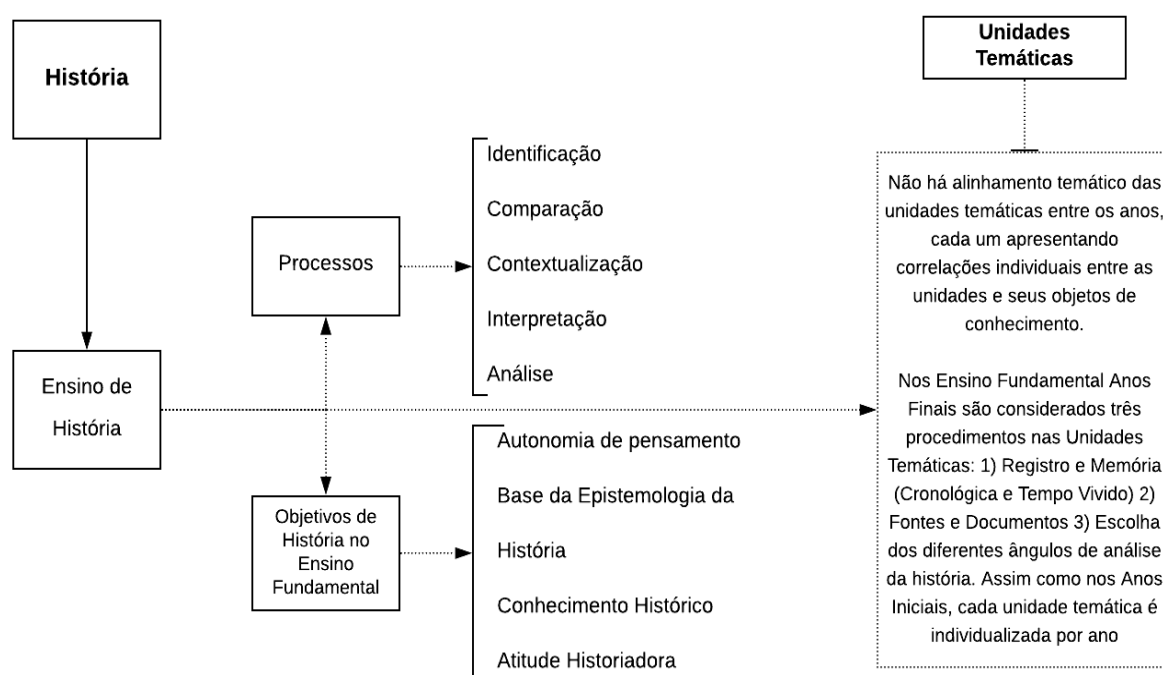


Figura 1: História no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC. Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2018)

Portanto, os saberes e pensamento históricos estruturam toda a proposta da BNCC para as aprendizagens essenciais desse componente curricular. Destaca-se, também, o protagonismo das habilidades específicas para que o processo histórico seja compreendido pelos estudantes, tais como identificação, comparação e análise. O papel relacional, contextual e dialógico do ensino de História emerge como principal elemento de orientação da base para esse componente curricular.

A História possibilita aos professores a correlação entre o que se lê e escreve com a conexão junto a realidade dos eventos históricos, sejam os mais longínquos ou recentes, assim, permite-se a exploração de tais elementos temporais na referência e

contextualização do que se ensina na prática pedagógica cotidiana. De acordo com Brasil (2018),

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (BRASIL, 2017, p. 395-396).

Questões como cotidiano, memória, sincronia e diacronia dos eventos históricos, narrativas e contextualização, correspondência do histórico global com a realidade local devem ser ressaltadas no ensino de História e, com isso, promover o aprendizado do pensamento histórico, seus desafios e possibilidades. Os objetivos de aprendizagem para esse componente curricular devem ser direcionados para o contexto, vivência e situação real no processo de ensino e aprendizagem, como aponta Cainelli (2010):

Um dos objetivos principais para este ensino seria a possibilidade de a criança ser capaz de desenvolver raciocínios de forma elaborada, no momento em que são criadas condições de aprendizagem significativas, em relação com as suas vivências prévias. Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento histórico se articularia com o modo de pensar de cada criança a partir daquilo que lhe é significativo, distinguindo as questões históricas a partir do momento em que faz inferências e diferencia a história disciplina das outras maneiras de representar o passado, sejam elas espontâneas ou não. (CAINELLI, 2010, p. 27).

A autora, portanto, apresenta argumentos que corroboram com os preceitos do Ensino de História constantes na BNCC.

Quanto ao componente curricular Geografia, a sua história no Brasil, como ciência, remonta aos órgãos oficiais de estudos cartográficos, geológicos e de mapeamento das características físicas e humanas do país, especialmente no século XIX e início do século XX. A inserção do ensino de Geografia está relacionada a dois fatores: o amadurecimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1936 e da Associação dos Geógrafos Brasileiro (AGB) em 1934. Nas primeiras décadas do século XX o ensino de Geografia passa a fazer parte da escolarização de crianças e jovens. O papel de referência nacionalista, de

conhecimento territorial para fortalecimento do Estado são marcas da Geografia escolar, sobretudo no período militar (CASTELLAR, 2005).

Após a redemocratização de 1988, há a alteração significativa do escopo didático-pedagógico da Geografia Escolar (BUTONI, 2010). Questões como a crítica materialista histórico e dialética, urbanização e temáticas ambientais foram fortalecidas na Educação Básica e, mais recentemente, a cultura e identidades diversificadas no âmbito multicultural enriqueceram o ensino de Geografia.

O teor epistemológico da Geografia também se fortaleceu nas últimas décadas, chegando à área didático-pedagógica por meio de revisitações curriculares, aperfeiçoamento de metodologias de ensino e renovação de cursos de formação inicial e continuada, como aponta Pontusckha *et. al.* (2007), Castellar (2005) e Straforini (2018).

Desta maneira, o ensino de Geografia no Brasil, atualmente, possui seu foco no espaço vivido, contexto e a realidade em que os estudantes estão inseridos. A significação do conhecimento geográfico ocorre na correlação entre os estudos em diferentes escalas, dos quarteirões do bairro às dimensões continentais de alguns países: “[...] somente será válido se for para a construção de significados, ou seja, se esses estudos tiverem significado na vida das pessoas e dos nossos alunos.” (PONTUSCHKA *et.al*, 2007, p. 31).

Entretanto, é importante destacar que o ensino de Geografia pautado pelo viés tradicional, positivista e baseado na descrição ainda é amplamente utilizado no período atual como “herança” do passado, pois, a percepção e interpretação dos reais significados das formas geográficas, possibilitariam a amenização do rótulo de matéria decorativa entregue à Geografia escolar.

Na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental os estudantes começam a se questionar a respeito de sua realidade, os elementos da paisagem, as transformações do meio e a importância dos eventos históricos na sociedade. Assim, juntamente aos aspectos históricos e geográficos haverá, de forma concomitante, a alfabetização e letramento. Para que essa leitura e escrita do mundo, pelo olhar geográfico, seja possível, é preciso que os alunos tenham contato com o raciocínio geográfico. No Quadro 1 pode-se observar os princípios que regem o raciocínio geográfico, segundo a BNCC.

Nota-se que há interconexões e correlações entre os princípios do raciocínio geográfico, de modo a favorecer a mobilização de suas composições analíticas no processo de apropriação do conhecimento geográfico pelos estudantes.



<b>Princípio</b>	<b>Descrição</b>
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Quadro 1: Princípios do raciocínio geográfico. Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 258).

Conforme Castellar (2011), além do pensamento espacial, que subjaz todo o percurso de escolarização geográfica dos estudantes, é imprescindível trazer para esse processo os elementos que fazem parte da composição do olhar geográfico como, por exemplo, a relação inerente entre o meio físico e natural com o desenvolvimento técnico das sociedades humanas, questões envolvendo a diversidade de ocupação e uso do espaço, etc. Nas palavras da autora, temos:

Assim, toda a aprendizagem da geografia na educação básica, entendida como um processo de construção da espacialidade que corresponde a orientar-se, deslocar-se no espaço, pode ser associada aos seguintes objetivos:

- 1) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- 2) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular:
  - conhecimento do espaço territorial;
  - compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
  - compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
  - compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;

- compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; (CASTELLAR, 2005, p. 2011).

Dessa forma, elementos como identidade, localizações particulares, reconhecimento da diferenciação de domínios físicos e sociais são passos iniciais de todo um percurso de incursão aos conceitos, temas e princípios do raciocínio geográfico. Para Cavalcanti (2011), através da formação de conceitos, o aluno possui mais possibilidades e ferramentas intelectuais capazes de ajudar no entendimento da realidade espacial em que ele está inserido, assim como na identificação dos contrastes presentes nas formas e nos conteúdos geográficos.

Pelo fato de envolver aspectos identitários, de localização, correlação, observação, comparação e compreensão é que, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental principalmente, haver um foco para os conhecimentos cartográficos e paisagísticos nos currículos de Geografia. Straforini (2018) argumenta que o conhecimento cartográfico possui o papel de propiciar aos estudantes as habilidades dos diferentes componentes do cotidiano e vivências.

Quando se observa o que a BNCC oferece como orientação curricular para a Geografia no Ensino Fundamental, encontra-se a relação das aprendizagens essenciais com o raciocínio geográfico, presentes na figura 2:

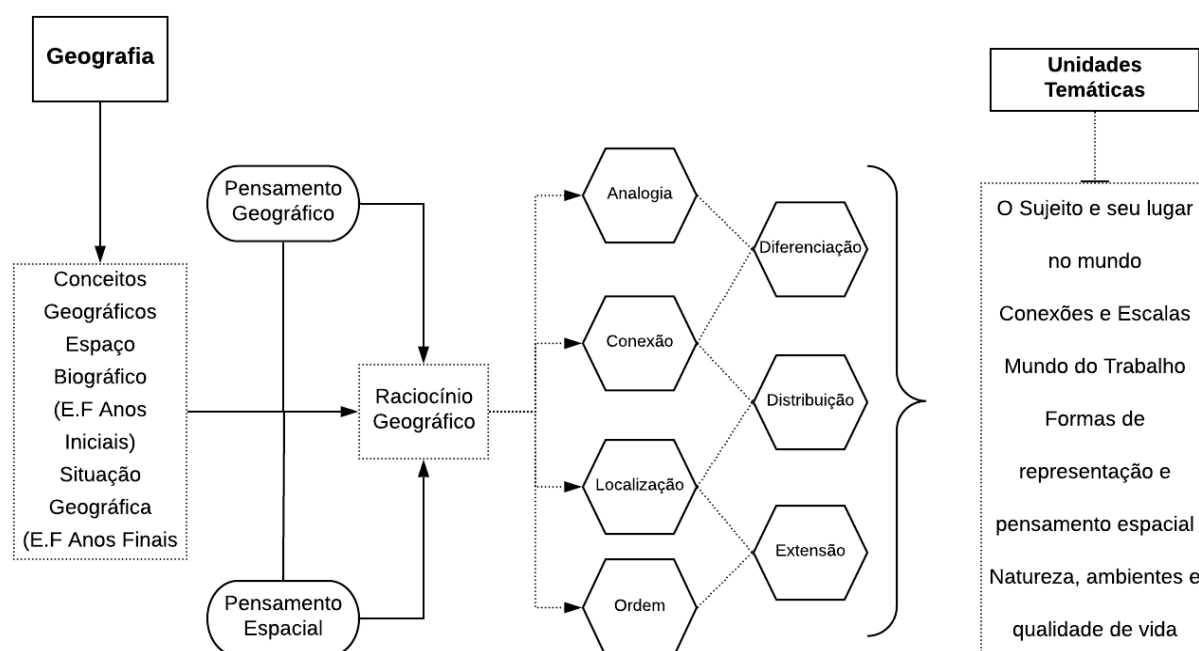


Figura 2: Geografia no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC. Elaborado pelos autores a partir de Brasil (2018)

Pode-se afirmar, portanto, que a BNCC deixa evidente que as unidades temáticas estão voltadas para o campo da construção da identidade, do sujeito em seu lugar no mundo, assim como o meio e as paisagens transformadas pelo ser humano, as conexões, escalas e o mundo do trabalho. Nessa prescrição curricular, identificam-se os fundamentos do aprendizado em Geografia, pautados pelos princípios do raciocínio geográfico. A diferenciação entre pensamento geográfico e pensamento espacial se dá pelo fato de, no primeiro, estar mais voltado para os estudos propriamente da Geografia e, no segundo, haver a abertura interdisciplinar e de aplicação dos conhecimentos geográficos em outros componentes curriculares ou aprendizagens, como é o caso da alfabetização e letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A análise da paisagem recebe especial atenção nesse processo, pelo fato de trazer a possibilidade de observação, identificação, comparação e articulação integrada dos diferentes elementos que a compõem. No entanto, Puntel (2007) observa que grande parte dos professores ainda entende e utiliza a paisagem de maneira fragmentada, ou seja, a paisagem natural oposta à paisagem cultural/humanizada. Para ao autor, a utilização deste conceito exige uma visão mais abrangente, integrada e complexa, possibilitando ao aluno a melhor compreensão da sua realidade. Ainda de acordo com a BNCC, é preciso concentrar esforços para um aprendizado geográfico que faça a ponte escalar entre o que se aprende na escola, o cotidiano e os grandes fatos e fenômenos naturais e sociais:

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência. [...] Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação. (BRASIL, 2018, p. 353).

Deste modo, a transição das aprendizagens mais complexas se concentra após a passagem na Educação Infantil. A preocupação com a gradação e percurso das aprendizagens é um dos pontos centrais das construções curriculares, como da BNCC. Segundo Monteiro (2017),

É confuso para as crianças compreenderem suas vidas tais como são hoje e como se deram essas transformações, ao longo dos anos, reconhecendo que tudo já foi diferente. Na Geografia, fica muito complexo organizar uma explicação sobre meio ambiente, saneamento básico, mapas, hidrografia,

localizações, regiões diferentes do País, altitude e pontos cardeais sem ter como mostrar de uma forma mais real e palpável. O estudo e a interpretação dos dados de mapas exigem do aluno uma capacidade de abstração. Além disso, a ausência de familiaridade do estudante com a linguagem cartográfica emperra o entendimento. Os conteúdos são muito difíceis de serem trabalhados com crianças que ainda não escrevem direito. Essa situação mostra a necessidade de o professor mudar a sua estratégia metodológica para despertar o interesse dos alunos, adotando práticas de ensino mais dinâmicas, como: rodas de conversas, maquetes, mapas e globo terrestre. (MONTEIRO, 2017, p. 1386-1387).

O aprendizado de Geografia permitirá aos estudantes compreender-se situado na realidade em que vive, correlacionando o que se vê, lê e escreve na escola com o seu bairro, comunidade e cidade. Destarte, paisagem e lugar recebem especial atenção nos primeiros passos da Geografia Escolar: “Estudar o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas” (CALLAI, 2014, p. 84). De acordo com Cavalcanti (2011), a formação de conceitos geográficos possui grande relevância e representa a constituição de uma forma diferenciada de entender os processos geográficos, suas interações e ligá-los à realidade socioespacial dos alunos.

Por fim, é preciso ressaltar a dialogia entre o ensino de História e Geografia nas primeiras etapas da Educação Básica para possibilitar uma aprendizagem interdisciplinar, contextual, situada na realidade dos estudantes e na composição da visão crítica e reflexiva do mundo que os estudantes vivem. O desafio posto transparece-se ainda mais pelo fato de haver como prioridade a alfabetização e letramento nessa fase da escolarização.

É sempre importante lembrarmos que a Educação Básica se estrutura de forma a garantir um percurso de aprendizagens. Nesse sentido, os esforços pedagógicos necessários na Educação Infantil e nos Ensino Fundamental devem ser ampliados e reconhecidos, por ser um período sensível e chave para a construção do alicerce educacional dos estudantes. As Ciências Humanas nessas etapas, representadas pelos componentes curriculares de História e Geografia, possuem o seu lugar de destaque na promoção do diálogo entre o escolar vivido e cotidiano, e possibilitam a construção de aprendizagens significativas para todo o percurso de escolarização.

## 5 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SABER E FAZER GEOGRÁFICO E HISTÓRICO EM SALA DE AULA

As estratégias metodológicas e recursos didáticos precisam dialogar com os fundamentos teóricos, as construções curriculares e a base didático-pedagógica dos componentes curriculares que fazem parte do percurso de escolarização. No caso do ensino de Geografia e História nos primeiros anos da Educação Básica, há especificidades do saber e fazer no cotidiano escolar de trabalho.

Primeiramente, por meio do raciocínio geográfico será possível mobilizar conceitos, temas e conteúdos geográficos, de forma integrada e reflexiva. Tempo e Espaço integram-se de forma indissociável na construção das aprendizagens essenciais especialmente em uma fase tão importante como é a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Alguns exemplos de recursos didáticos e metodologias para que a construção do conhecimento de Geografia faça a ponte com a prescrição do currículo para esse componente curricular:

- ✓ Correlacionar os conteúdos presentes no currículo com as atividades didático-pedagógicas e metodologias de ensino, com uso dos processos cognitivos presentes nos objetivos de aprendizagem de acordo com os conhecimentos presentes em cada conteúdo ou temática indicada no currículo;
- ✓ Potencializar o uso da instrumentação de ensino para elaboração ou utilização de variados recursos didáticos (materiais de corte-colagem, jogos, atividades ligadas ao componente curricular de Artes, etc);
- ✓ Inserção de diferentes ferramentas e recursos tecnológicos para a potencialização da referência imagética, como curta-metragens, filmes documentários, animações, fotos e equipamentos, como projetor de imagens, aparelhos áudio-visuais, plataformas online de atividades, vídeos, exercícios, muitas vezes utilizados em dialogia com propostas atuais de renovação didático-pedagógica;
- ✓ Amplo uso dos livros didáticos, seja como apoio da parte teórica como o acompanhamento progressivo de atividades, de acordo com os processos cognitivos dos conteúdos ensinados nas etapas ou anos de estudo;
- ✓ Colocar em prioridade o papel da Cartografia Escolar no ensino de Geografia nos primeiros anos de escolarização, por meio de seus elementos fundamentais;
- ✓ Ensino contextual dos conceitos geográficos como espaço, lugar, paisagem, região e território, relacionados contextualmente à realidade dos estudantes por meio dos princípios do raciocínio geográfico como extensão, distância, circulação, analogia, conexão, diferenciação, ordenamento e localização.

Dessa forma, de acordo com Surmacz e Leme (2015), a utilização de variados meios e ferramentas de aprendizagens, associados aos diferentes recursos didáticos, é passo

importante para o ensino de Geografia e no fator motivacional dos alunos, tarefa que os autores consideram não ser fácil, tendo em vista o contexto atual onde as tecnologias se tomaram parte da rotina de grande parte dos alunos, além dos fatores ligados ao cansaço físico e emocional dos professores atreladas à rotina desgastante de trabalho.

Apesar de valorizar novos recursos de aprendizagens, como por exemplo, as ferramentas tecnológicas e a gamificação, Kaercher (2004), em suas observações de experiências no ensino de geografia, nota o quase abandono da chamada aula expositiva, como também o erro na utilização do livro didático, lidado apenas como uma ferramenta para ocupar o tempo dos alunos, além do pouco uso dos mapas e das ferramentas cartográficas.

Portanto, a utilização de novos e os ditos meios modernos e lúdicos não deve ser de qualquer maneira ou como forma do professor se considerar diferenciado. Verri e Endlick (2009) citam o exemplo da utilização dos jogos e o contexto da gamificação no ensino de geografia, pois o jogo em si não deve ser encarado apenas como forma de preenchimento do tempo em sala de aula, e sim como uma possibilidade de aprendizagem que utilize conceitos e estimule o aluno a compreender os conteúdos, que possibilite a união de teoria e prática e que torne a aula mais atrativa e instigante.

Especialmente no curso de pedagogia, considerando os primeiros anos de escolarização, é necessário, sempre, relacionar o ensino de História e Geografia com o que já foi ressaltado sobre o papel dos fatores sociolinguísticos na alfabetização e letramento, especialmente na articulação do pensamento histórico com a escrita e leitura: “O que precisamos é articular a possibilidade de desenvolvimento do pensamento e o trabalho com os conteúdos históricos” (CAINELLI, 2010, p.28).

A História permitirá que o currículo, por meio de seus objetivos e conteúdos, oriente para aprendizagens dialógicas com a realidade vivida. Alguns exemplos de recursos didáticos e metodologias para que a construção do conhecimento de História faça a ponte com a prescrição do currículo para esse componente curricular:

- ✓ Trazer a correlação entre o prescrito na proposta curricular com a prática pedagógica cotidiana em sala de aula, por meio dos processos cognitivos apresentados nos conteúdos e temas do currículo em vigência na rede de ensino;
- ✓ Fomentar o uso do material didático, em relação com a proposta curricular vigente, o planejamento educacional das metodologias de ensino e estratégias didático-pedagógicas e acompanhamento do aprendizado pelas unidades e capítulos do livro e a gradação do aprendizado de acordo com o previsto nas propostas curriculares;

- ✓ Inserção de atividades didático-pedagógicas que façam a ligação interdisciplinar entre a História e Geografia por meio de um olhar interdisciplinar para as aprendizagens nessas etapas da Educação Básica;
- ✓ Uso da contextualização do aprendizado histórico com a realidade dos estudantes por meio de suas narrativas pessoais e locais, sempre com uma visão de relação entre o vivido de forma proximal com os grandes eventos, acontecimentos e personagens históricos;
- ✓ Propor, sempre que possível, a relação entre os diferentes tipos de registros históricos e a importância da memória como recursos de valorização das diferentes formas de cultura da humanidade;
- ✓ Uso de recursos audiovisuais e digitais como estratégias didático-pedagógicas, como vídeos, gamificação, metodologias ativas e demais propostas contemporâneas de dinamização da prática pedagógica no cotidiano escolar.

O contexto histórico e geográfico está em toda parte, e deve fazer parte do percurso de escolarização. Pode-se realizar, novamente, a ponte entre o aprendizado de Geografia com a alfabetização e letramento, especialmente no segundo caso. É preciso situar o conhecimento construído, observar, comparar, analisar e compreendê-lo no lugar e no mundo: “Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um tempo e em um espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente”. (CALLAI, 2014, p. 85).

A partir da confluência entre fundamentação teórica, prática pedagógica e construção curricular é possível pensar e colocar em implantação diferentes propostas de metodologias de ensino e estratégias didático-pedagógicas. É importante sempre valorar a especificidade etária, de aprendizagem e dos processos cognitivos necessários para se chegar aos conhecimentos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que as Ciências Humanas, representadas pelos componentes curriculares de História e Geografia nessas etapas, precisam seguir seu papel nesse contexto de aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção curricular é um processo, formado por diferentes elementos, atores e particularidades. Para que possamos chegar a uma proposta de currículo é preciso que se leve em conta visões de mundo, a organização e estrutura das redes de ensino, a diversidade das



etapas e modalidades da Educação Básica e o papel dos professores e gestores nessa proposta. A construção do conhecimento pela idealização curricular é ponto em que se deve focar os esforços da aprendizagem e o ensino das Ciências Humanas nos primeiros anos da Educação Básica.

O currículo é um dos pontos de maior destaque e complexidade nos estudos educacionais. O legado cultural da sociedade deve estar presente na composição dos objetivos de aprendizagem, escolhas de conteúdos e referencial cognitivo para habilidades e competências, para que a prática pedagógica dos professores faça, no cotidiano escolar, a inserção e implantação do conhecimento prescrito nas propostas curriculares.

Diante de tal complexidade e protagonismo, pensar no currículo de História e Geografia para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental requer que esses pontos da construção curricular estejam associados de forma integrada. A especificidade dos estudantes das primeiras etapas da Educação Básica fará com que o olhar interdisciplinar desses componentes curriculares seja elevado à condição de referencial primário, isto é, o ensino de História e Geografia como totalidade das Ciências Humanas.

Essa abertura dialógica entre os estudos históricos e geográficos fará a diferença necessária como parte da alfabetização e letramento dos estudantes, neste caso, reforça-se a necessidade de se considerar o contexto e conhecimento situado na aprendizagem da leitura e da escrita. As perspectivas temporal e espacial, como base para a realização desse olhar para o contexto, farão a diferença na apreensão da realidade pelas crianças e jovens da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os fatores sociolinguísticos, presentes na alfabetização, constituem os elementos e especificidades do letramento. E, nesse sentido, elevam-se ainda mais o papel protagonista dos pensamentos e saberes históricos e do raciocínio geográfico. Todo o escopo curricular da História e da Geografia pode ser utilizado na Educação Infantil e Ensino Fundamental em seus anos iniciais, respeitando as particularidades dessas etapas educacionais. Esse plantel de habilidades, competências e objetivos de aprendizagem podem ser mobilizados como pilares para a implantação de estratégias didático-pedagógicas voltadas para a construção de um conhecimento que também esteja em diálogo com os aspectos históricos e geográficos da realidade.

Seja o raciocínio geográfico ou o pensamento histórico, todos os recursos, metodologias e estratégias didático-pedagógicas desses primeiros anos da Educação Básica devem estar voltados para a leitura e a escrita. A atual orientação curricular nacional, representada pela BNCC, vai ao encontro dessa premissa, estruturada a partir da construção

da identidade do estudante, encontrando reflexo do que se aprende na escola em seu cotidiano e realidade.

Por fim, a construção curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental estreitam sua relação com o ensino de História e Geografia, a partir do momento que parte-se do princípio da escolha de conteúdos e elaboração de objetivos de aprendizagem que configurem a desafiadora tarefa de construir um conhecimento reflexivo, contextual, crítico e dialógico, desde os primeiros anos do percurso de escolarização.

## TEACHING GEOGRAPHY AND HISTORY IN ALPHABETIZATION AND LITERACY: HUMAN SCIENCES AND CURRICULAR CONSTRUCTION IN THE FIRST YEARS OF SCHOOLING

### ABSTRACT

The main objective of this article is to discuss the process of curriculum construction in the first years of schooling of students in the humanities, especially in the areas of History and Geography, with the identification of the main barriers and needs encountered in the initial process of alphabetization and literacy in Education Basic, both of aspects of curriculum construction and teaching didactical practice. Through the bibliographic review and documentary analysis, the article is divided into three main and complementary parts, highlighting the processes of curriculum construction in the humanities, the theoretical foundations and essential elements of the teaching and learning process of history and geography as schooling curriculars components, with the establishment of indications of some paths, resources and methodological possibilities linked to these two disciplines.

**Keywords:** Curriculum construction. Alphabetization. Literacy. Human Sciences.

### REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BORGES, M. A. Q.; BRAGA, J. L. M. O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista On-line Unileste (MG)**, v. 1, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 08 de abril 2020.

BUITONI, M. M. Santiago. Geografia: ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Coleção Explorando o Ensino** - Geografia. V. 22. 1ª ed. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. (17-34)

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas - SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acessado em 26 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CASTELLAR, S. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. In: **Cad. Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>>. Acesso em 10 de abril 2020.

CAVALCANTI, L. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, nº especial, p. 193-203, 2011.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>>. Acesso em: 14 de abril 2020.

KAERCHER, N.A. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator-Revista de Geografia da UFC**, ano 03, n. 6, p-53-60, 2004.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCKHA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL**, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 259 – 272.

OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, M. B.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2020.

PUNTEL, G. A. A paisagem no ensino da Geografia. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13. n. 1, p. 283-298, 2007.

STRAFORINI, R. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200175](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200175)>. Acesso 09 de abril 2020.

SURMACZ, E. C. S; LEME, R. C. O professor é a priori responsável pela motivação do aluno em sala de aula. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v.6, n. 11, p. 37-64, 2015.

VERRI, J. B.; ENDLICK, A. M. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percurso - NEMO**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

Recebido em 01/09/2020.  
Aceito em 30/04/2021.