

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIA FRASCARELLI LUCCA

**Moradia e cosmovisão indígena:
uma experiência com crianças no ensino de geografia**

Uberlândia

2025

JULIA FRASCARELLI LUCCA

**Moradia e cosmovisão indígena:
uma experiência com crianças no ensino de geografia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães.

Uberlândia

2025

Dedico este trabalho aos meus filhos,
João Pedro e Felipe, com todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia e aos funcionários da UFU, em especial a Maria Irene, Mara Dutra, Sarah Vellozo e Marlon César, que estiveram sempre presentes, participativos e comprometidos com o nosso processo de formação e às professoras Maria Simone, Iara Vieira Guimarães, Raquel Discini, Aléxia Pádua e Fernanda Duarte por terem oferecido o melhor exemplo possível de uma prática didática e pela excelência das disciplinas oferecidas.

Agradeço, em particular, à professora e orientadora Iara Viana Guimarães por ter orientado esse trabalho oferecendo mais uma vez seu conhecimento e por ser uma professora e educadora inspiradora.

Agradeço também aos colegas de curso e, em especial, à Inês, à Priscila, à Luciene, à Lidiane e ao Bruno, pela companhia ao longo desses quatro anos de estudos.

Por fim, agradeço ao Fernando, meu companheiro de todas as horas, e à Mara, minha mãe e minha primeira educadora, por todo o suporte com os meninos para que eu pudesse concluir o curso de Pedagogia. A partir de agora, entro para essa equipe de pedagogos da família.

*“O que será de um planeta em que
crianças forem indiferentes aos frutos da
Terra?”*

Lea Tiriba e Christina Profice

RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia aborda o ensino do conceito de moradia, incluindo a cosmovisão indígena, para crianças e tem como objetivo discutir esse conceito a partir da pluralidade cultural. Para isso, a metodologia empregada foi a pesquisa-formação que considera as experiências docentes que ocorreram durante o estágio supervisionado, no primeiro ano do ensino fundamental; e a prova prática do ENADE, na última etapa da Educação Infantil. Com base em teóricos dos campos da geografia e da pedagogia, a fundamentação teórica define conceitos como lugar, habitar e moradia e procura relacioná-los às práticas de ensino que buscam a valorização da diversidade cultural. Como resultados, apresenta-se uma proposta de sequência didática voltada para o primeiro ano do ensino fundamental e o relato das duas aplicações realizadas na educação infantil e no ensino fundamental. Por fim, conclui-se sobre a importância de os currículos escolares inserirem conteúdos relacionados à cultura indígena brasileira de maneira a evitar os estereótipos e as generalizações, sobre os benefícios do ensino de geografia com crianças, sobre a necessidade de desemparedarmos as crianças e reintegrá-las à natureza e sobre as vantagens da prática da pesquisa-formação pensando no processo educativo do professor.

Palavras-chave: ensino de geografia; pesquisa-formação; moradia; cosmovisão indígena; estágio supervisionado.

ABSTRACT

This final paper in the pedagogy course explores the teaching of the concept of housing to children, including the indigenous worldview, and aims to discuss this concept from the perspective of cultural plurality. The methodology adopted is research-formation that considers the teaching experiences developed during the supervised internship, in the first year of elementary school; as well as the practical ENADE exam, in the last stage of Early Childhood Education. Based on theorists from the fields of geography and pedagogy, the theoretical framework defines concepts such as place, dwelling and housing and connects them to teaching practices that promote cultural diversity. The results include a proposed didactic sequence for first grade students and a report on the two applications carried out in early childhood education and elementary school. The study concludes by emphasizing the importance of including content related to Brazilian indigenous cultures in school curricula to avoid stereotypes and generalizations, the value of teaching geography to children, the need to bring children out from enclosed spaces and reconnect them with nature, and the benefits of the practice of research-training in the educational development of teachers.

Keywords: geography teaching; research-training; housing; indigenous worldview; supervised internship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Alimentação reserva indígena Pataxó.....	22
Imagem 2 - Cocar reserva indígena Pataxó.....	22
Imagem 3 - Dança aldeia indígena Pataxó.....	23
Imagem 4 - <i>Kijemi</i> por fora.....	24
Imagem 5 - <i>Kijemi</i> por dentro.....	24
Imagem 6 - Antiga casa do Pajé - Pataxó.....	25
Imagem 7 - Palafitas.....	26
Imagem 8 - Ocas.....	27
Imagem 9 - Pau a pique.....	27
Imagem 10 - Alvenaria.....	27
Imagem 11 - Iglu.....	28
Imagem 12 - Casas orientais.....	28
Imagem 13 - Edifícios.....	28
Imagem 14 - Condomínios	29
Imagem 15 - Castelos.....	29
Imagem 16 - Barracões	29
Imagem 17 - Moradia indígena com lago - primeiro ano	33
Imagem 18 - Aldeia indígena com duas casas e rio - educação infantil.....	36
Imagem 19 - Desenho de criança pré-escolar sobre atividade 1.....	36
Imagem 20 - Desenho de criança pré-escolar sobre atividade 2.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1. Os conceitos geográficos: lugar, habitar e moradia.....	13
1.2. Lugar, moradia e habitar no contexto da educação e da BNCC.....	14
1.3. A cosmovisão indígena e as formas de habitar.....	15
1.4. Moradias indígenas e ensino	16
2. MATERIAL E MÉTODOS.....	17
3. RESULTADOS	20
3.1. A elaboração da sequência didática.....	20
3.2. A sequência didática.....	21
3.3. Aplicação da sequência didática.....	30
3.3.1. Ensino Fundamental	30
3.3.2. Educação Infantil.....	34
4. DISCUSSÃO.....	38
4.1. Pesquisa formação, planejamento e intencionalidade pedagógica	38
4.2. Relação entre natureza, aprendizagem e as estratégias utilizadas na sequência didática	38
4.3. Dimensão afetiva da aprendizagem.....	40
4.4. Aproximação entre escola e as conexões entre cultura e lugares próximos e distantes	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXO A – FOTOGRAFIAS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ANO	48
ANEXO B – FOTOGRAFIAS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – AG3.....	52

INTRODUÇÃO

Além de ser um abrigo físico, a moradia é um elemento constituidor de identidades culturais do ser humano. Assim, considerando a importância desse elemento para a experiência de ser-no-mundo, esse trabalho discute o conceito de moradia no contexto escolar e, mais especificamente, no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental. Incluir essa temática na prática de ensino é uma forma de permitir que os alunos possam ampliar sua compreensão sobre o mundo e seu lugar nele, aprender sobre diferentes modos de vida e de habitar o mundo, além de valorizar a diversidade.

Assim, buscamos articular conteúdos da metodologia do ensino de geografia, que permitam explorar as interações entre o ser humano e o espaço, com a perspectiva da pluralidade cultural ao trazermos diferentes modos de habitar para o espaço escolar. Para isso, tomamos a moradia em sua dimensão simbólica e cultural e apresentamos a cosmovisão indígena que dialoga com os elementos da natureza e com o meio ambiente para que o aluno possa também refletir a respeito de sua forma de conceber e experienciar sua moradia.

Tendo isso em vista, partimos da seguinte indagação: em que medida é possível trabalhar com as crianças o conceito de moradia no primeiro ano do ensino fundamental a partir de uma abordagem que leve em conta a pluralidade cultural e considere também a cosmovisão indígena?

A decisão de eleger a cosmovisão indígena como ponto de chegada dessa pesquisa se deve ao fato de que o contexto brasileiro é marcado pela diversidade e os povos indígenas estabelecem uma relação entre ser humano e meio ambiente que desafia as concepções homogêneas. Por esse motivo, promover debates interculturais e espaços de conhecimento e reflexão sobre o outro e sobre si mesmo no ambiente educativo é um meio de combater e desconstruir os preconceitos, as concepções generalizantes e favorecer a alteridade e o respeito.

Ademais, a instituição da Lei nº 11.645/2008, “que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”, foi importante para a valorização da multiculturalidade brasileira e dos povos indígenas e afro-brasileiros na escola. Porém, o que temos visto em boa parte das escolas é a ausência desse conteúdo nos currículos e práticas de ensino ou até mesmo uma “abordagem destes temas somente nos dias de comemoração ao ‘dia do índio’ ou ‘consciência negra’”. Fora essas datas, as abordagens são poucas ou então inseridas em um conteúdo rígido da grade curricular” (Volkmer *et al*, 2015, p. 59).

É notório também que a cultura e a história afro-brasileiras têm recebido mais atenção nas atividades escolares em comparação com aquilo que se refere aos povos indígenas. E, em muitos casos, a abordagem feita nas escolas sobre os indígenas brasileiros é ainda estigmatizada, carregada de estereótipos e fixadas no passado. Esse cenário resulta em uma invisibilidade da cultura indígena na sociedade brasileira e em uma série de preconceitos.

Essa problemática fica materializada nos discursos que circulam na sociedade e pode ser exemplificada com uma situação que ocorreu durante o estágio supervisionado nos anos iniciais que realizei no segundo semestre de 2024. Após a turma de primeiro ano cantar uma canção indígena juntamente com a professora, uma criança fez a seguinte pergunta: “ainda existe índio?”. Essa dúvida revela a ideia equivocada de que os indígenas fazem parte de um passado brasileiro e é marcada por uma visão colonizada da história do país. A falta de contato com as culturas indígenas é um grave problema do sistema educacional brasileiro.

Tudo isso nos leva a defender a importância de promovermos práticas educativas que dialoguem com a multiculturalidade e que rompam com discursos que apenas reproduzem estereótipos e preconceitos. É necessário e urgente que a Lei nº 11.645/2008 seja de fato implementada nas escolas brasileiras e que os conteúdos referentes à cultura dos povos indígenas façam parte de todo o currículo escolar.

Essa necessidade dialoga diretamente com as orientações referentes à área de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino fundamental presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2018, as quais baseiam-se em ideias como “o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 561). O mesmo direcionamento é percebido na seguinte competência específica das ciências humanas para o ensino fundamental

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, 357).

Nesse sentido e tomando o componente da geografia como central nesse trabalho, levamos em consideração as seguintes habilidades descritas na BNCC para o primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental:

- (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.

- (EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. (BNCC, 2018, p. 371)

Partindo disso, o objetivo dessa pesquisa é discutir o conceito de moradia a partir da pluralidade cultural e considerando a cosmovisão indígena e, para isso, temos os seguintes objetivos específicos:

- i. conceituar moradia à luz da geografia e da cosmovisão indígena;
- ii. propor uma sequência didática que aborde o conceito de moradia, seus diferentes tipos e sua relação com a cosmovisão indígena;
- iii. relatar uma experiência didática no primeiro ano do ensino fundamental.

Para atingirmos nossos objetivos, adotamos a metodologia pesquisa-formação que consiste na integração de uma pesquisa teórica, isto é, dos conteúdos acadêmicos, a fundamentação teórica, com o processo formativo que, por meio de experiências práticas, busca o desenvolvimento profissional dos participantes. Em nosso caso, articulamos conhecimentos da geografia e pedagogia para refletirmos sobre a metodologia do ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental ao mesmo tempo em que utilizamos a prática proporcionada pelo estágio supervisionado como espaço para criação pedagógica e observação do desfecho da atividade aplicada.

Como ponto de partida para a construção da sequência didática, elegemos fotografias e relatos pessoais de visitas recentes feitas à uma aldeia e à uma reserva indígena do povo Pataxó que reside em Porto Seguro, na Bahia. A partir desse povo indígena em particular será possível discutir e refletir sobre a pluralidade cultural e diferentes formas de conceber a moradia, inclusive aquela com a qual o aluno se identifica e aquela que identifica em sua vizinhança.

Desse modo, primeiramente, na fundamentação teórica, iremos discutir e refletir sobre o conceito de moradia e outros relacionados como lugar e habitar à luz da geografia e a forma como povos indígenas concebem a moradia nos apoiando em autores como De Souza Júnior (2019) e Munduruku (2021). Posteriormente, será explicitada a metodologia de pesquisa-formação adotada nesse trabalho. Em seguida, como resultados, apresentaremos uma proposta de sequência didática para trabalhar o tema com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental e o relato da experiência de ter aplicado versões dessa sequência didática durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia, em uma escola de ensino fundamental, e na aplicação da prova prática exigida pelo ENADE em uma escola de educação infantil, sendo ambas da rede municipal de Campinas no estado de São Paulo. Por fim, faremos uma breve discussão a respeito dos conceitos estudados e sua articulação com as experiências relatadas.

Com isso, esperamos poder contribuir com a discussão a respeito da importância de haver práticas pedagógicas interculturais e que valorizem os povos indígenas brasileiros nas escolas e com a elaboração de atividades educacionais que possam ser aplicadas nos anos iniciais seguindo as orientações da BNCC e da Lei nº 11.645/2008.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Os conceitos geográficos: lugar, habitar e moradia

Na geografia, o estudo do espaço ultrapassa a análise de aspectos puramente físicos e técnicos. Conceitos como lugar, habitar e moradia adquirem centralidade à medida que se busca compreender as formas como os sujeitos se relacionam, atribuem sentidos ao espaço e constroem suas identidades. Tais categorias são fundamentais não apenas para a análise espacial, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, críticas e contextualizadas.

O conceito de lugar está vinculado à localização geográfica, mas também a experiências e ao vínculo afetivo e simbólico dos sujeitos com os espaços que ocupam. Um dos teóricos a conceituar “lugar” foi Tuan (1983). Para ele (Tuan, 1993, p. 198), lugar é “um mundo significado organizado. É essencialmente um conceito estático”. A partir disso, pode-se pensar que o lugar está relacionado ao estabelecimento de determinadas vivências que vão configurando o grupo que ocupa aquele lugar, ou seja, ele é onde a existência se concretiza em experiências cotidianas, criando um sentimento de pertencimento. Assim, o lugar se torna um ponto de referência fundamental na constituição da identidade individual e coletiva.

Outros teóricos passam a contribuir com a conceituação de lugar. Milton Santos (1996) define lugar como o espaço onde se materializam as relações entre o local e o global, sendo o palco das ações concretas dos sujeitos e da dinâmica social. O lugar é, assim, a base para o entendimento da organização e transformação do espaço, visto que nele se estabelecem relações de pertencimento, memória e formação de identidade.

Nessa perspectiva, habitar aprofunda o conceito de lugar e trata-se de um modo de se relacionar com o mundo. Para Souza Júnior (2019), o ato de habitar envolve práticas cotidianas, afetos, memórias, valores e modos de vida que configuram as experiências singulares dos indivíduos com o lugar. O autor propõe uma “geografia do habitar”, que busca compreender as formas sensíveis e subjetivas de construção do lar. Habitar, portanto, é uma ação existencial e política que se dá no território vivido.

Autores como Heidegger (1997), ainda que fora do campo geográfico estrito, influenciaram a concepção de habitar como um modo de ser no mundo. Em “Construir, habitar, pensar”, o filósofo aponta que “construir” estaria ligado a algo concreto, enquanto que “habitar” é mais subjetivo e diz respeito à forma como se dá a relação entre o ser e o espaço.

A geografia, enquanto campo do conhecimento, tem como núcleo teórico a análise da ocupação humana da Terra, entendida como distribuição espacial, mas também como

construção histórica e cultural de lugares. É a ação humana que transforma porções do espaço em habitats, ou seja, em territórios de habitação, significação e prática social. Essa transformação cotidiana dos lugares em espaços vividos constitui-se como um dos conceitos fundamentais da disciplina, pois revela as múltiplas formas pelas quais os sujeitos produzem, organizam e se relacionam com o espaço. Como afirma Moraes (2012, p. 2), “o que dá o tom da busca teórica da geografia é, portanto, a ocupação humana da Terra”, o que implica compreender o espaço não como um dado neutro, mas como resultado de relações sociais, econômicas, políticas e ambientais historicamente situadas.

A valorização do habitar na geografia aponta para uma compreensão mais sensível e crítica do espaço, que considera as subjetividades, os afetos e as práticas cotidianas. Essa abordagem se mostra fundamental para o entendimento dos processos de territorialização, exclusão e resistência, permitindo a leitura do espaço geográfico como expressão da vida social em sua complexidade. Ao enfatizar o habitar, a geografia amplia seu campo de análise para abarcar não apenas estruturas e sistemas, mas também os modos de vida e as narrativas dos sujeitos.

Por sua vez, quando pensamos em moradia, percebemos que ela é simultaneamente um espaço físico e simbólico. É nela onde ocorre a reprodução da vida, as relações familiares, o trabalho doméstico, o trabalho do cuidado. Ela é, portanto, um lugar de proteção e pertencimento. Por outro lado, observar a diversidade de moradias também nos revela as desigualdades sociais, a segregação, a exclusão.

1.2. Lugar, moradia e habitar no contexto da educação e da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com os princípios da formação integral, preconiza que os estudantes do Ensino Fundamental desenvolvam competências que lhes permitam compreender a si mesmos e ao espaço em que vivem. No componente curricular de geografia, para os anos iniciais, é recomendado que se explore o espaço vivido, o cotidiano e as relações de pertencimento. O documento destaca, por exemplo, o estudo da geografia por “constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário” (Brasil, 2018, p. 362). Pensando nesse público, é fundamental que a criança matriculada no primeiro ano possa refletir sobre seu lugar no mundo, sua casa, sua escola e sua rua.

Paralelo a isso, é importante que o currículo escolar proponha a valorização de diferentes formas de viver e habitar o espaço, o que inclui os modos de vida indígenas e

tradicionais. Nesse sentido, o trabalho com os conceitos de lugar, habitar e moradia nas escolas contribui para a formação cidadã e crítica dos alunos, permitindo-lhes reconhecer suas próprias experiências territoriais e as dos outros. A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) fortalece essa proposta ao tornar obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, promovendo o reconhecimento e o respeito às diferentes cosmovisões e formas de habitar o mundo.

Para Volkmer *et al.* (2015), ainda há dificuldade no tratamento da diversidade cultural nas escolas brasileiras, pois os currículos escolares apresentam uma visão eurocêntrica e, em muitas situações, tratam os indígenas de forma estereotipada. A abordagem desses temas na educação contribui, portanto, para o combate ao preconceito e à homogeneização cultural, oferecendo aos estudantes a oportunidade de conhecer, valorizar e respeitar os modos de vida distintos daqueles que predominam no discurso hegemônico. Os autores defendem que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade cultural.

1.3. A cosmovisão indígena e as formas de habitar

Como vimos, os conceitos de lugar, habitar e moradia vão além daquilo que é concreto. Eles têm significados mais abstratos, subjetivos e que se referem à relação que o ser estabelece com o espaço, as vivências e as experiências, as identidades e as memórias, os afetos. Ao utilizarmos o termo “casa” para nos referirmos ao lugar que habitamos, à moradia, estamos diante de uma grande possibilidade de significações. De acordo com Bachelard (1998, p. 24), “a casa é nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo”. Nesse sentido, o modo como o ser humano se relaciona com a moradia é profundo.

Há, no entanto, outras formas de habitar o planeta Terra. Quando pensamos na cosmovisão indígena, essa complexidade é também presente. A moradia, por exemplo, pode ser vista como um organismo vivo, sagrado e interdependente. Muitas vezes, o lar indígena é visto como lugar onde se vive uma existência integrada à terra, ao tempo cíclico, aos saberes ancestrais e às práticas rituais. Cada elemento da moradia pode possuir significados espirituais e simbólicos. Essa perspectiva desafia a concepção ocidental de moradia como bem de consumo ou patrimônio privado.

Em obra literária voltada para o público infantil, Munduruku (2021) destaca a diversidade das moradias indígenas, de materiais utilizados. Um exemplo disso é a aldeia-casa dos Yanomami, isto é, casas que abrigam muitas pessoas, no mínimo trinta e cinco pessoas e, no máximo, cento e oitenta. Dessa forma, o autor apresenta as casas como parte integrante da

cultura de cada povo, construídas de acordo com o clima, os materiais disponíveis e os costumes locais. É possível concluir que essas moradias não são apenas “casas diferentes”, mas formas diferentes de viver, pensar e se relacionar com o mundo. Essa compreensão é essencial para uma educação que valoriza a diversidade cultural e epistemológica. Ao dar visibilidade a essas formas de morar, o autor contribui para uma educação intercultural que reconhece e respeita os modos de vida indígenas.

Um exemplo do conceito de moradia a partir de povos indígenas é a forma como o povo Pataxó, que servirá de exemplo na sequência didática desse trabalho, nomeia “casa”. Segundo Kaipper (2018), o povo Pataxó utiliza o termo *kijemi* para nomear abrigos utilizados para encontros, rituais e danças quando têm as laterais abertas e casas quando possuem as laterais fechadas. No caso deles, o *kijemi* é construído com os contornos arredondados e é coberto de palha.

É importante, no entanto, desmistificar os povos indígenas, inclusive os Pataxós e reconhecer as mudanças que ocorreram nas moradias, especialmente nos povos que moram em áreas mais próximas de grandes cidades. De acordo com Jörg (2021), os *kijemes* da Reserva Pataxó da Jaqueira, em Porto Seguro, na Bahia, tiveram uma mudança em sua arquitetura, pois hoje possuem porta, cama/redes, luz elétrica, eletrodomésticos, armário de cozinha.

1.4. Moradias indígenas e ensino

A geografia nos permite refletir a respeito dos conceitos de lugar, habitar e moradia e, quando articulamos esses conceitos com a valorização da pluralidade cultural, é possível pensar em um ensino que inclua os diversos modos de viver e produzir o espaço.

As formas de moradia indígenas são diversas, pois os povos indígenas brasileiros são diversos. Por esse motivo, é fundamental que o ensino também evite cair em generalizações e crenças romantizadas a respeito dos hábitos e costumes indígenas, incluindo aí as formas de habitar. Quando o ensino permite que o estudante reconheça que há diferentes formas de habitar e que o território não é apenas um recurso, mas uma extensão do corpo, da memória e da história de um povo, ele irá ampliar seu olhar sobre o planeta onde habita.

Nesse sentido, a escola e o ensino de geografia têm um papel essencial na promoção da diversidade cultural, na valorização das culturas indígenas e na formação de sujeitos conscientes de seu papel na construção de um mundo mais justo e plural.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos estabelecidos, esse trabalho adota a pesquisa-formação como abordagem metodológica ao reconhecer o valor do processo formativo do professor pedagogo. Essa metodologia valoriza a experiência, a observação e a participação ativa dos sujeitos no processo investigativo-formativo.

A pesquisa-formação, tal como desenvolvida por Josso (2004), parte do pressuposto de que o conhecimento se produz na e pela experiência vivida. Dessa forma, o processo investigativo não se limita à coleta de dados para análise externa, mas configura-se como um espaço de reflexão crítica, produção de sentido e transformação mútua entre pesquisador e participantes. Trata-se de uma metodologia que considera a subjetividade como elemento central, valorizando as narrativas, os registros de memória e os sentidos atribuídos às vivências.

De acordo com Josso (2004), a pesquisa-formação promove uma reflexão-formação que permite ao sujeito narrar, compreender e ressignificar sua trajetória, de modo que a escrita e a escuta se tornam práticas formativas e epistemológicas. Assim, ao invés de uma relação hierárquica entre pesquisador e objeto, estabelece-se uma relação dialógica, em que todos os envolvidos participam ativamente da construção do conhecimento. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos educativos, nos quais a produção de saberes é inseparável dos processos de constituição de identidades, valores e práticas pedagógicas.

No campo da educação, é importante que a formação docente seja uma prática reflexiva e autoral, na qual os sujeitos aprendem sobre sua prática ao narrarem suas experiências. A pesquisa-formação, nesse sentido, possibilita a construção de um conhecimento situado, sensível às realidades concretas dos sujeitos.

No presente trabalho, a metodologia da pesquisa-formação foi operacionalizada por meio do estágio supervisionado e da prova prática exigida pelo ENADE. Os encontros formativos que ocorreram envolvendo a estagiária, os estudantes e os professores regentes se configuraram como espaços de escuta, diálogo e produção coletiva de saberes. As observações provenientes desses encontros foram registradas e, a partir delas, reflexões foram feitas aliando teoria e prática.

Ao pensarmos nessas experiências de estágio e de prova prática como oportunidades para a aplicação da metodologia de pesquisa-formação, propiciamos a integração entre prática e reflexão teórica permitindo que esses momentos levem a identificação de problemas, elaboração de soluções, planejamento de atividade de intervenção, avaliação dos resultados.

Todo esse processo leva ao aprimoramento profissional de modo que o estudante não apenas reproduza as práticas pedagógicas que observa dos professores regentes.

O curso de Pedagogia permite que o pedagogo em formação possa estabelecer relação entre teoria e prática em diversos momentos, mas sobretudo durante o estágio supervisionado. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o estágio deve ser parte integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo desenvolvido no campo de atuação profissional. No curso de Pedagogia, essa experiência permite ao futuro professor conhecer o ambiente escolar, compreender a rotina docente, refletir sobre os desafios da sala de aula e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação universitária.

Além de aproximar o estudante do cotidiano escolar, o estágio possibilita a construção de uma identidade profissional. Para Lima e Pimenta (2018), “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. Trata-se, portanto, de um momento privilegiado para o desenvolvimento da autonomia docente, da capacidade de análise e da postura investigativa frente às práticas educativas.

Ao vivenciar a realidade escolar, o estagiário entra em contato com questões como a diversidade cultural, as desigualdades sociais, a gestão democrática e os direitos das crianças, o que contribui para a formação de um educador ético, comprometido e sensível às necessidades do seu contexto.

E foi no contexto do estágio supervisionado III, nos anos iniciais do ensino fundamental, que surgiu o questionamento de um aluno de primeiro ano a respeito da existência do “índio” no Brasil, o que chamou a atenção e impulsionou a elaboração de uma sequência didática que pudesse não só responder a essa questão, mas relacioná-la com conteúdos como a diversidade cultural, a pluralidade, o combate ao preconceito e, mais especificamente, ao conteúdo da geografia: moradia.

Entendemos aqui sequência didática como uma forma organizada e intencional de planejamento pedagógico que visa promover a aprendizagem progressiva de determinado conteúdo ou habilidade de qualquer componente curricular. Ela é estruturada em etapas que partem dos conhecimentos prévios dos alunos e se desenvolvem por meio de atividades articuladas, com objetivos claros e definidos. Essa estratégia é especialmente importante na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental porque considera o contexto sociocultural dos alunos, o letramento gradual e a interdisciplinaridade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as atividades devem ser significativas, desafiadoras e conectadas à realidade das crianças. A sequência didática, portanto, contribui para tornar o

processo de ensino-aprendizagem mais intencional, promovendo a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento integral do estudante.

Por fim, é preciso esclarecer que a ética na pesquisa-formação ocupa um lugar central, uma vez que envolve estudantes e professores em seu ambiente escolar. Por isso, no próximo capítulo, os resultados serão relatados garantindo o anonimato e qualquer outra forma de identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1. A elaboração da sequência didática

As primeiras ideias para a sequência didática emergiram no contexto do estágio supervisionado III, nos anos iniciais do ensino fundamental. No dia da aula de Cultura, Identidade e Lugar com a turma de primeiro ano, a professora cantou uma canção indígena com as crianças e uma delas perguntou se ainda existiam índios. Essa questão merecia ser respondida de forma elaborada e foi então que decidi elaborar uma sequência didática que respondesse a essa dúvida, mostrando que existem indígenas no Brasil, contando que existem muitos povos indígenas e que eles têm diferenças entre eles.

Desse modo, decidi partir de uma experiência recente em que eu e minha família visitamos uma aldeia e uma reserva indígena do Povo Pataxó na cidade de Porto Seguro no estado da Bahia. Essa experiência concreta seria o ponto de partida para que, por meio de fotografias, pudéssemos discutir com os estudantes sobre como vivem os indígenas atualmente no Brasil, bem como sobre características culturais, tais como alimentação, vestimenta, moradia, dança, língua, sempre evitando as generalizações e os estereótipos.

Num segundo momento, foi planejado inserir uma obra literária infantil para problematizar a questão linguística e a influência das línguas indígenas na língua portuguesa falada no Brasil.

Na etapa seguinte, decidimos nos aprofundar no conceito de moradia ao apresentar diversas formas de moradia, materiais e técnicas utilizados na construção e regiões em que cada tipo de moradia é mais adequado.

Por fim, foi proposta uma atividade de construção aos alunos em que eles teriam que observar, selecionar, manusear e sentir os elementos da natureza com a finalidade de criar moradias em miniatura. Essa atividade tinha como objetivo experimentar um pouco da cosmovisão indígena ao explorar a relação do corpo humano com a terra, com a natureza.

O objetivo geral da sequência didática foi promover conhecimento e valorização da diversidade cultural e identitária brasileira combatendo o preconceito e as generalizações e as habilidades desenvolvidas conforme a BNCC foram descrever características observadas de seus lugares de vivência, no caso, a moradia, e descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

Após a elaboração e aplicação da primeira versão da sequência didática, surgiu outra oportunidade de regência devido à necessidade de realizar a prova prática do ENADE. Nessa

ocasião, escolhi uma turma de educação infantil com crianças de quatro e cinco anos para realizar novamente essa atividade. Considerando que era uma turma com crianças menores, foram feitas algumas alterações em relação à primeira versão. Essas alterações foram feitas em conversa com a professora da turma. Dessa forma, algumas etapas foram abreviadas ou suprimidas.

Por fim, a seguir, apresento a última versão da sequência didática que é mais próxima da primeira com acréscimos e alguns ajustes.

3.2. A sequência didática

Povos indígenas e Moradia

Público-alvo: 1º ano do Ensino Fundamental

Objetivo: promover conhecimento e valorização da diversidade cultural e identitária brasileira combatendo o preconceito e as generalizações.

Duração: 4 aulas

Habilidades da BNCC:

- (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares e;
- (EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.

AULA 1 – Existem indígenas sim

Objetivo: discutir a respeito de alguns aspectos culturais, hábitos e costumes de um determinado povo indígena, no caso, os Pataxós, na atualidade.

Materiais necessários: projetor, caixa de som.

- Contextualização: para iniciar, retomar a questão feita pelo aluno em aula anterior “ainda existe índio no Brasil?” e disparar algumas questões para que eles falem o que sabem a respeito: “onde eles vivem?”; “como eles são?”; “alguém já viu uma pessoa indígena pessoalmente?”;
- Mostrar fotografias da visita feita a aldeias indígenas Pataxó em Porto Seguro na Bahia discutindo com os alunos a respeito dos aspectos culturais presentes nas imagens com o objetivo de desromantizar a visão idealizada que há sobre os hábitos e costumes.

- 1) **Alimentação:** problematizar com as crianças sobre a alimentação dos povos indígenas. Para isso, apresentar a imagem de uma mulher indígena do povo

Pataxó preparando um peixe assado em brasa enrolado em uma folha de bananeira. Fazer questões como: será que todos os indígenas comem peixe preparado dessa forma? Eles fazem isso diariamente? Será que esses indígenas que moram em cidades compram comida no supermercado ou somente caçam, pescam e coletam?

Imagem 1: Alimentação reserva indígena Pataxó



Fonte: a autora

- 2) **Vestimenta:** problematizar com as crianças sobre o uso de adereços como o cocar; sobre o uso de roupas. Para isso, mostrar a fotografia de um cocar do povo Pataxó. Questionar e discutir: será que os indígenas usam sempre o cocar? Em que situações eles usam? Qual é o significado desse adereço?

Imagem 2: Cocar reserva indígena Pataxó



Fonte: a autora

- 3) **Danças, rituais, celebrações:** problematizar com as crianças a respeito de danças, rituais e celebrações realizadas pelos povos indígenas com o exemplo da imagem que mostra uma apresentação do povo Pataxó. Questionar e discutir: quando os indígenas fazem essas danças? Isso faz parte do dia a dia deles? Reparem na vestimenta deles. Por que há um indígena na roda que usa roupas diferentes?

Imagem 3: Dança aldeia indígena Pataxó



Fonte: a autora

- 4) **Moradia:** problematizar com as crianças a respeito da forma de moradia dos Pataxós. Mostrar as fotografias de *kijemis* tanto da parte externa quanto da parte interna. Observar o formato, o material utilizado, a presença de elementos com os quais os alunos podem ter familiaridade como, por exemplo, o tipo de piso, as cortinas e aqueles que notam ser diferentes. Por fim, mostrar a fotografia da antiga casa do Pajé da Reserva da Jaqueira e conversar sobre o tipo de material utilizado e sobre a resistência dessa construção por não ter sido destruída mesmo com a queda de uma árvore.

Imagem 4: *Kijemi* por fora



Fonte: <https://www.ba.gov.br/sdr/noticias/2023-08/9825/kijemes-dormitorios-potencializam-etnoturismo-de-reserva-da-etnia-pataxo-em>

Imagem 5: *Kijemi* por dentro



Fonte: <https://www.ba.gov.br/sdr/noticias/2023-08/9825/kijemes-dormitorios-potencializam-etnoturismo-de-reserva-da-etnia-pataxo-em>

Imagem 6: Antiga casa do Pajé - Pataxó



Fonte: a autora

- Passar o vídeo disponível em [Povos Indígenas](#)
Pausar o vídeo e comentar sobre os aspectos culturais, costumes e hábitos dos indígenas mostrados sempre desmistificando crenças generalistas e idealizadas;
- Chamar a atenção para os tipos de construção observados nas imagens anteriores e no vídeo. Discutir sobre o significado de aldeia e comparar a aldeia indígena com a forma de organização das pessoas onde os alunos vivem.

AULA 2 – LEITURA E PALAVRAS INDÍGENAS

Objetivo: problematizar a questão linguística e a influência das línguas indígenas na língua portuguesa falada no Brasil.

Materiais necessários: livro “O Tupi que você fala”, de Cláudio Fragata, 2015.

- Contextualização: apresentar o livro “O Tupi que você fala”, seu autor e ilustrador; ler o título e disparar perguntas que ativem hipóteses sobre a leitura a ser feita, tais como: que língua vocês falam? Vocês falam Tupi? Esse livro é sobre o quê?
- Ler o livro para as crianças, mostrando as imagens;

- Perguntar às crianças se elas conheciam essas palavras e se sabiam que eram de origem Tupi;
- Pedir que elas registrem algumas palavras de origem Tupi que tenham ouvido no livro por meio de desenhos e da grafia da palavra;
- Promover uma discussão sobre o livro, o Tupi como língua indígena e sua influência na língua que as crianças falam.

AULA 3 – TIPOS DE MORADIA

Objetivos: discutir o conceito de moradia; apresentar diversas formas de moradia, materiais e técnicas utilizados na construção e regiões em que cada tipo de moradia é mais adequado.

Materiais necessários: projetor, apresentação de slides.

- Contextualização: para iniciar, promover conversa com as crianças sobre o significado de moradia, sua função e os tipos de moradia que elas conhecem;
- Explicar quais foram as primeiras moradias na pré-história, as cavernas e grutas mostrando imagens;
- Comentar sobre a construção das primeiras moradias pelos seres humanos por meio da coleta de elementos da natureza como folhagens, galhos, palhas, troncos de árvores, couro animal, cipós;
- Mostrar fotografias dos seguintes tipos de moradia: palafitas, ocas, pau a pique, casa de alvenaria, iglu, casas orientais, edifícios, condomínios, castelos, barracões. Chamar a atenção para questões como adequação ao clima local, tipos de materiais, resistência, beleza, segurança e custo,

Imagem 7: Palafitas



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 8: Ocas



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 9: Pau a pique



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 10: Alvenaria



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 11: Iglu



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 12: Casa orientais



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 13: Edifícios



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 14: Condomínios



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 15: Castelos



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

Imagem 16: Barracões



Fonte: https://lereaprender.com.br/geografia_tipos-de-moradia/

AULA 4 – A CASA INDÍGENA

Objetivo: apresentar diferentes possibilidades de moradia indígena

Materiais necessários: verbetes “Aldeia” e “Casa” do livro “Coisas de Índio”, de Daniel Munduruku, 2021.

- Contextualização: apresentar o livro “Coisas de índio”, seu autor; ler o título e disparar perguntas que ativem hipóteses sobre a leitura a ser feita, tais como: será que o Daniel Munduruku é indígena? Que “coisas de índio” serão apresentadas nesse livro?
- Ler os verbetes “aldeia” e “casa” para as crianças, mostrando as imagens;
- Conversar com as crianças a respeito das diferenças que elas percebem na forma de habitar desses indígenas retratados no livro;
- Pedir que elas façam um desenho de uma outra forma de casa, diferente da que elas vivem.

AULA 5 – CONSTRUINDO A MINHA CASA

Objetivos: experimentar um pouco da cosmovisão indígena ao explorar a relação do corpo humano com a terra, com a natureza.

Materiais necessários: projetor; bosque ou parque com terra, água, folhas secas, gravetos, flores soltas etc.

- Para inspiração, projetar fotografias de casas feitas com madeira, folhas, barro;
- Desafiar as crianças a construir miniaturas de casas com os elementos da natureza encontrados no chão do bosque ou parque da escola. Para isso, elas devem observar, selecionar, manusear e sentir os elementos da natureza.
- Fotografar as construções das crianças.

3.3. Aplicação da sequência didática

3.3.1. Ensino Fundamental¹

A primeira versão dessa sequência didática foi aplicada no primeiro ano durante a aula de Cultura, Identidade e Lugar em uma escola da rede municipal de Campinas durante o estágio supervisionado III - anos iniciais. As atividades dessa sequência foram previamente discutidas com a professora da turma com bastante antecedência. Todo o material selecionado e a apresentação elaborada foram mostrados para a professora com antecedência para que fosse

¹ Ver fotos dessa aplicação da sequência didática no ANEXO A.

possível realizar os ajustes necessários. Considerando toda essa organização prévia, nos dias em que as atividades foram executadas, não faltou nenhum material e tudo transcorreu bem.

De modo geral, o maior desafio da aplicação dessa sequência didática foi ter a atenção de todos os alunos durante os momentos de exposição dialogada, isto é, quando eu ia passando os slides das apresentações e conversando com a turma, pois alguns deles se dispersavam, falavam alto sobre outras coisas. Isso ficou ainda mais evidente quando apliquei uma das atividades no dia do brinquedo. Para alguns deles, era mais interessante brincar com o que haviam trazido de casa do que ver os slides e discutir sobre o assunto. Em alguns desses momentos em que a turma fazia muito barulho, a professora da turma me auxiliou chamando a atenção de alguns alunos. De modo geral, pude observar nas aulas assistidas e na execução das aulas que ministrei que o tempo de concentração de alguns alunos com esse tipo de atividade é muito curto.

A primeira aula foi uma apresentação a respeito do povo Pataxó que vive na reserva indígena da Jaqueira em Porto Seguro, município da Bahia por meio de fotografias, vídeo e relatos da visita que realizei no início daquele ano. Algo interessante ocorrido durante a aula foi que, ao virem as fotografias em que continham membros da minha família nas aldeias indígenas, as crianças disseram “ah, então é verdade mesmo que você esteve lá e que eles são de verdade”. Essas falas revelaram a surpresa que sentiram ao deparar-se com algo mais concreto e próximo deles, pois, por vezes, eles ficam em dúvida sobre o que é realidade e o que é fantasia.

Nessa aula, foi estimulado o diálogo com os alunos e a reflexão por meio de questionamentos procurando quebrar com as generalizações e os estereótipos que existem a respeito dos povos indígenas brasileiros. A seguir, podemos ver alguns diálogos dessa aula entre mim (Julia) e os alunos (aluno(s)) que foram registrados pela professora da turma:

(Sobre uma fotografia que mostra uma mulher indígena servindo peixe assado na brasa para visitantes)

JULIA: Vocês acham que eles comem a mesma comida que a gente?

ALUNOS: Não!

JULIA: Sim!

ALUNO: Mas eles comem sem prato né?

JULIA: Comem com prato também.

JULIA: E eles vão ao mercado e feira?

ALUNOS: Não!

JULIA: Vão sim, eles também moram em uma cidade, que se chama Porto Seguro.

(Sobre a língua falada por esse povo)

ALUNO: Eles falam inglês?

JULIA: Que língua será que eles falam?

ALUNOS: (Várias hipóteses)

JULIA: Eles falam a mesma língua que a gente, mas também falam a língua deles.

(Sobre uma fotografia que mostra a casa do Pajé atingida por um tronco grande de árvore e que se manteve intacta)

ALUNO: E se fosse uma casa diferente tipo a nossa? Ia cair?

JULIA: Quem morava nessa casa é o líder religioso.

ALUNO: Ele faz música? Ele fez para você?

(Sobre um vídeo em que aparece um indígena comendo melancia)

ALUNO: Ela come melancia igual nós.

Como é possível perceber, nesses diálogos é notável que os alunos possuíam visões estigmatizadas a respeito dos indígenas e que nosso diálogo permitiu que eles pudessem romper com essas ideias que são reproduzidas em nossa sociedade como a de que todos os indígenas moram em florestas afastadas e possuem hábitos, costumes e línguas muito diversos dos nossos. Acredito que essa aula tenha, portanto, contribuído para uma aprendizagem significativa dos alunos a respeito do tema.

Na segunda aula, li o livro “O Tupi que você fala”. Após ler o livro, dialogamos sobre as palavras que usamos em nosso dia a dia e que vêm do Tupi, uma das diversas línguas indígenas brasileiras. Eles não sabiam a respeito disso e ficaram bastante surpresos.

Na terceira aula, apresentei os slides que elaborei com fotografia e nome de diferentes tipos de moradias, tais como o iglu, o barracão, as palafitas. Alguns desses tipos eram desconhecidos pelos alunos ou não sabiam o nome. Eles gostaram muito do nome “palafita” a ponto de repetirem após a aula. De modo geral, a maioria dos alunos se envolveu bastante com a aula e ficava interessada nas imagens e no contexto em que essas casas eram construídas. Abaixo alguns diálogos dessa aula:

(Sobre a fotografia de uma casa de pau a pique)

JULIA: Será que só tem casa de pau a pique na tribo indígena? Não! Tem na zona rural. O que é zona rural?

ALUNO: Onde tem campo

ALUNO: Onde tem animais

(Sobre a fotografia de um barracão e a respeito da comunidade que fica ao lado da escola e onde boa parte dos alunos mora)

ALUNO: No [nome da comunidade] tem barracão

Por fim, realizamos a parte mais prática dessa sequência que consistia na construção de uma casa utilizando os elementos da natureza encontrados no bosque. As crianças podiam

realizar a atividade individualmente ou em duplas, trios, grupos. A grande maioria realizou a atividade em grupos e todos se empenharam muito. Foi uma atividade bastante satisfatória, pois eles se envolveram, se organizaram e ficaram muito orgulhosos daquilo que construíram. Esse, certamente, foi o momento em que mais se concentraram e se empenharam. Em nenhum momento percebi que eles tiveram qualquer relação negativa com os elementos da natureza como a associação com barro com sujeira, por exemplo, demonstrando que têm afinidade com aquele ambiente e se sentem bem ali.

A maior parte das crianças construiu uma casa e, para isso, utilizaram barro da terra que foi molhada com a mangueira da escola, gravetos, folhas, flores. Houve um grupo, no entanto, que foi além e construiu também um lago próximo à casa conforme imagem a seguir. Outras imagens podem ser conferidas no anexo A.

Imagem 17: Moradia indígena com lago - primeiro ano



Fonte: a autora

Essa experiência me fez pensar que, nessa faixa etária, atividades que envolvam o movimento, a construção com as próprias mãos e espaços ao ar livre sejam muito produtivas.

Entretanto, em contrapartida, fica o desafio quanto a desenvolver atividade que envolvam mais concentração, escuta e que também são importantes para a aprendizagem.

Em suma, o desenvolvimento e a aplicação dessa sequência didática foram bem-sucedidos e atingiram os objetivos de aprendizagem. A experiência foi muito enriquecedora tanto do ponto de vista da preparação e elaboração da sequência didática quanto da vivência prática em sala de aula com essa faixa etária. Foi importante sentir os desafios que os docentes encaram no primeiro ano do ensino fundamental, momento de transição importante para as crianças.

3.3.2. Educação Infantil²

A segunda versão dessa sequência didática foi aplicada no AG3³, turma de crianças em idade pré-escolar, em uma escola da rede municipal de Campinas como prova prática exigida pelo ENADE. Uma primeira proposta foi enviada à professora e, após algumas conversas, chegamos em uma versão reduzida da primeira versão da SD pensando em ser aplicada em somente uma manhã. É importante ressaltar que meu filho mais velho estudava nessa turma e, por esse motivo, eu já conhecia os alunos, a professora e a escola, onde tive a oportunidade de fazer o estágio supervisionado I, de gestão, e o II, de Educação Infantil, com outra turma de AG3. Essa familiaridade com o espaço da escola e com os sujeitos ali presentes facilitou o planejamento e a execução da atividade.

Num primeiro momento, nos reunimos na biblioteca da escola onde há uma grande televisão e projetei fotografias das visitas realizadas na reserva e na aldeia indígena Pataxó em Porto Seguro no início daquele mesmo ano. As crianças ficaram animadas e gostaram de ver meu filho, que é colega deles, em uma fotografia. Esse fato trouxe uma sensação de mais proximidade, realidade e despertou mais a curiosidade e atenção deles. Enquanto eu passava as fotografias, nós íamos dialogando a respeito da cultura, dos hábitos representados. As crianças estavam interessadas e participaram fazendo perguntas e respondendo às minhas indagações. Assim como na primeira aplicação, nesse dia o diálogo teve como objetivo desmistificar e evitar estereótipos em relação aos costumes indígenas.

Num segundo momento, apresentei as imagens dos tipos de moradia e fomos conversando sobre o material utilizado em cada uma delas, onde encontramos cada tipo de casa

² Ver fotos dessa aplicação da sequência didática no ANEXO B.

³ Na rede municipal de Campinas, as turmas de Educação Infantil são divididas em três agrupamentos, sendo o AG1 equivalente ao berçário com crianças de 0 a 2 anos, AG2 com crianças de 2 a 3 anos e AG3 com crianças de 3 anos e meio até 6 anos.

apresentada. As crianças estavam interessadas, curiosas e participaram ativamente da aula. Ao final desse momento, mostrei fotografias de casas feitas de madeira, folhagem, barro para inspirarem a construção de moradias no parque. A seguir, podemos ver algumas transcrições de vídeos feitos pela professora da turma desse momento da aula:

(Sobre a fotografia de uma casa de madeira)

JULIA: o que que tem aqui no parque que é parecido com isso?

ALUNO: galho

JULIA: galho, graveto. Não é? E para ligar? O que podemos colocar para ligar essas madeiras, gravetos?

ALUNO: barro

JULIA: tem barro no parque?

ALUNOS: tem... tem folha... e tem pau...

JULIA: Então será que dá para a gente fazer uma casa em miniatura lá?

ALUNO: não sei.

Por se tratar de uma turma com crianças pequenas, achei interessante apresentar exemplos mais concretos do que eles poderiam fazer no parque. Por esse motivo, mostrei algumas fotografias que tirei da primeira aplicação dessa atividade com os alunos do primeiro ano. Assim, eles se sentiram mais motivados e inspirados para realizar a atividade.

Posteriormente, a professora separou a turma em trios distribuindo as crianças maiores e as menores para que formassem grupos heterogêneos. Fomos, então, para o parque que tem mais elementos da natureza disponíveis, peguei uma mangueira e fui molhando a terra de alguns pontos conforme eles iam escolhendo seus espaços.

Diferentemente da turma de primeiro ano, essa turma tinha à sua disposição baldes, pás, rastelos e similares. Observei que o uso dessas ferramentas alterou um pouco a relação que estabeleciam com os elementos da natureza e os baldes moldaram a forma de algumas casas construídas. Também notei que algumas crianças dessa turma tinham receio de sujar seu sapato e sua roupa e, quando isso ocorria, demonstraram bastante incômodo e pediram algumas vezes para que eu e a professora as limpássemos. Não notei o mesmo comportamento com a turma do primeiro ano.

Ao final da atividade, as crianças ficaram orgulhosas de suas construções, demonstraram muita criatividade e prazer ao apresentar aquilo que tinham realizado. Nessa ocasião, inspirados pela fotografia do grupo do primeiro ano que fez um lago além da casa, alguns grupos da educação infantil fizeram lagos também e um grupo inovou ao fazer uma minialdeia com duas casas e um rio passando por elas conforme imagem a seguir:

Imagem 18: Aldeia indígena com duas casas e rio - educação infantil



Fonte: a autora

Por fim, após retornarem do parque, as crianças foram tomar o lanche e, já dentro da sala de aula, elas foram convidadas a fazer um desenho a respeito das atividades que havíamos realizado anteriormente. A seguir, podemos ver dois deles:

Imagem 19: Desenho de criança pré-escolar sobre atividade 1



Fonte: a autora

Imagem 20: Desenho de criança pré-escolar sobre atividade 2



Fonte: a autora

Em ambos os desenhos, vemos a presença de diversos elementos da natureza como o sol, as nuvens, árvore, lago. É interessante notar que ambas copiaram o texto escrito na lousa “Pataxó” para nomear a atividade. No primeiro desenho, temos a presença também do humano que constrói a casa.

Essa aplicação da SD reforçou a conclusão de que as crianças ficam satisfeitas em fazer, construir e apresentar um produto para os colegas e professores. Além disso, elas gostam de estar em contato com a natureza e sabem lidar criativamente com os elementos naturais disponíveis nas áreas verdes da escola.

Embora os grupos dessa turma fossem formados por crianças menores, elas trabalharam com bastante autonomia e só me chamavam para molhar a terra, demonstrando familiaridade com aquele espaço e conexão com os elementos da natureza. É como se elas soubessem exatamente o que precisavam fazer. Apenas um grupo não conseguiu concluir sua moradia, pois seus integrantes estavam construindo uma casa com a armação de gravetos e os unindo com barro moldado pelas mãos de forma bastante elaborada. A finalização dessa construção iria levar muito tempo para ser concluída, maior do que aquele que a escola disponibiliza.

4. DISCUSSÃO

4.1. Pesquisa formação, planejamento e intencionalidade pedagógica

A metodologia da pesquisa-formação, como propõe Josso (2004), pode ser um instrumento poderoso no processo formativo do licenciando, pois valoriza a experiência e promove a formação reflexiva a partir das vivências dos sujeitos envolvidos. Para garantir a eficácia pedagógica de seu trabalho, o professor precisa atuar como mediador e pesquisador de sua própria prática, sendo capaz de escutar os alunos, compreender suas realidades e propor experiências significativas.

Nesse sentido, em termos metodológicos, o presente trabalho foi marcado por planejamento, intencionalidade pedagógica e articulação com o contexto escolar na medida em que a sequência didática foi planejada com antecedência, em diálogo com a professora regente e partindo de questões colocadas pelos próprios alunos.

Além disso, a metodologia privilegiou a experiência, a escuta e a mediação cultural ao escolher materiais e recursos como fotografias, vídeos, livros, slides e ao adotar estratégias como a exposição dialogada, a construção coletiva e atividades ao ar livre.

Destaca-se o fato de que as crianças da faixa etária das duas turmas em que a sequência didática foi aplicada, entre 4 e 7 anos, estão aprendendo a distinguir fantasia de realidade. Portanto, a presença da professora e de sua família nas fotografias, que mostram as aldeias Pataxó visitadas poucos meses antes, aumentou a credibilidade e o envolvimento dos alunos, que passaram a perceber o conteúdo como algo real e próximo.

Por fim, a metodologia da pesquisa-formação mostra-se pertinente pelo fato de romper com a dicotomia entre teoria e prática, valorizando a experiência vivida como território legítimo de produção de conhecimento. Ela está diretamente relacionada ao docente reflexivo, que experimenta a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, pensa, pesquisa e reflete criticamente sobre ela, ressignificando seus saberes e reconstruindo sua identidade profissional num movimento contínuo de transformação e aprendizagem. Assim, essa forma de atuação docente não se encerra na formação inicial, mas se estende ao longo de toda sua trajetória.

4.2. Relação entre natureza, aprendizagem e as estratégias utilizadas na sequência didática

A atividade prática em que as crianças tinham como objetivo construir moradias no parque foi altamente envolvente, revelando que a experiência concreta e o trabalho com as mãos

mobilizam aprendizagens significativas, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diferentemente do comportamento por vezes distraído e desatento que muitas crianças apresentam dentro da sala de aula durante atividades como, por exemplo, a escuta de um livro literário, o comportamento apresentado por todas elas no parque quando estavam construindo suas moradias era organizado, atento e alegre. Essa diferença nos traz a reflexão sobre o desafio enfrentado pelos professores que precisam, em suas práticas pedagógicas, sustentar atividades que demandam mais escuta, concentração e abstração. Por mais interessante que seja promover atividades que envolvam o lúdico, o colocar a mão na massa e o trabalho coletivo, é importante também que as crianças sejam, progressivamente, capazes de aproveitar também essas propostas mais abstratas.

De todo modo, é fundamental proporcionar atividades que envolvam os elementos da natureza, o ambiente verde da escola, pois temos observado um crescente distanciamento das crianças pequenas com a natureza nas cidades. As crianças, cada vez mais, passam seus dias em ambientes fechados, cercada por telas e brinquedos industrializados, plastificados. Nesse contexto, elas perdem a oportunidade do contato com a natureza. Por esse motivo, é tão necessário “desemparedar” a criança, tal como defende Tiriba e Profice (2023). Para elas (Tiriba e Profice, 2023, p. 91), o emparedamento vivenciado pelos estudantes nas escolas “é coerente com o pressuposto ontológico da civilização ocidental, ideia fundante da modernidade cartesiana: a de que os humanos são uma coisa e a natureza é outra coisa”. Além disso, esse confinamento é resultado da colonialidade do poder que, segundo as autoras (Tiriba e Profice, 2023), afasta as crianças do verde, azul, água, terra, planta, bicho, vento, luz. Tudo isso vai contra as necessidades do corpo-criança.

O afastamento da natureza gera uma série de consequências preocupantes. Uma delas; e que foi observada na aplicação da sequência didática na educação infantil; é a aversão e até mesmo nojo que muitas crianças desenvolvem em relação aos elementos naturais como a terra, a lama, os insetos e as folhas mortas. Essa concepção de que a natureza é suja é introjetada muitas vezes pelo próprio adulto, seja o familiar ou o educador, por desconhecimento ou receio. No entanto, esse distanciamento da natureza limita as experiências sensoriais e o desenvolvimento de uma relação saudável e respeitosa com a natureza. É importante relembrar que as crianças envolvidas nas duas aplicações da sequência didática vivenciaram o isolamento social demandado pela pandemia do COVID-19 em seus primeiros anos de vida, o que causou impactos profundos na relação delas com os espaços aberto, verdes e até mesmo em suas percepções sobre sujeira, contaminação e risco à saúde.

De forma diversa à concepção ocidentalizada, a criança indígena se relaciona de forma intensa com a natureza. Para elas, não há essa distinção entre o limpo e o sujo. Na verdade, para elas, não há distinção entre o ser humano e esses elementos, pois a cosmovisão é de integração, como vemos a seguir:

(...) um estudo sobre as infâncias tupinambás mostra que, para as crianças indígenas, o mundo natural e o mundo humano são parte de um só universo, e que os seres humanos não são tão separados dos demais seres vivos como as culturas ocidentais acreditam. Nas palavras das crianças, quando perguntadas sobre para que a natureza serve, é muito bonito ver como há uma preocupação com seu próprio ser, uma condição da biofilia promovida pelo contato muito próximo e íntimo com o mundo natural. O papel que a escola tem no processo educacional das crianças tupinambás não representa uma ruptura entre o conhecimento formal e o conhecimento indígena, mas sim uma continuidade no desenvolvimento de seu senso de pertencimento à natureza e a toda a comunidade de seres vivos. (Barros, 2018, p. 42)

O processo de desemparedamento, portanto, propõe uma reconexão profunda com o meio ambiente, o que irá impactar também no senso de responsabilidade ambiental das crianças. Para isso, a experimentação de uma atividade com inspiração na cosmovisão indígena, tal como proposta na sequência didática aplicada, pode ser uma oportunidade para essa reconexão com a terra, isto é, com aquilo que é base para qualquer moradia que possa ser construída pelo ser humano.

Nesse sentido, é fundamental que nós possamos trazer a natureza de volta para o centro da educação e promover atividades ao ar livre, permitir o contato direto com a terra, a água, as plantas e até com os pequenos insetos para que as crianças possam ter um conhecimento real a respeito de como se comportar diante do que oferece algum risco, como a aranha, o escorpião, a formiga que pica. Nesse contato, a criança poderá observar e explorar as diferentes texturas, cheiros.

Para Barros (2018, p. 78-79), no ambiente escolar, os educadores precisam “vencer o medo de que as crianças adoeçam, que as afasta do contato com a água, e de que se machuquem, que as afasta do contato com o fogo, oferecendo oportunidades frequentes de interação e manejo seguro dos quatro elementos”. Nesse sentido, é fundamental que as crianças tenham espaços onde possam brincar livremente e ter contato direto com esses elementos naturais.

4.3. Dimensão afetiva da aprendizagem

A dimensão afetiva é um ponto importante a ser ressaltado no processo de aprendizagem. Ao longo da aplicação da sequência didática, foi possível notar a importância de atividades que envolvam a expressão infantil, o diálogo, a sensibilidade da escuta. A

abordagem adotada validou as experiências e percepções infantis, criando um ambiente de confiança e segurança que potencializa a aprendizagem significativa.

Um exemplo claro da relevância dessa dimensão é observado quando as crianças demonstram orgulho e satisfação com suas construções. O reconhecimento do próprio trabalho, seja através de elogios, da exposição de suas obras ou da possibilidade de apresentar aos colegas e professoras, reforça a autoestima e a autoconfiança. Essa validação social e pessoal não apenas potencializa o envolvimento com a atividade, mas também solidifica a percepção de competência, incentivando a criança a explorar novas aprendizagens e a superar desafios. A oportunidade de partilhar suas conquistas e de receber avaliações positivas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para a formação.

Outro exemplo é o papel da escuta sensível das crianças. Quando as crianças percebem que suas vozes são ouvidas e suas criações valorizadas, o engajamento no processo educativo é maior. As transcrições de alguns dos diálogos exemplificam esses momentos de escuta da expressão das crianças. Assim, acreditamos que é essa abordagem permite ao educador compreender como elas constroem sentidos sobre o mundo. Essa compreensão se faz necessária para podermos fazer os ajustes necessários quanto às estratégias, às metodologias empregadas.

É preciso destacar que, para aplicar a sequência didática em turmas diferentes, foi necessário contar com a observação das aulas anteriores, no caso do primeiro ano do Ensino Fundamental, e com a experiência e o conhecimento das professoras da turma no caso das duas turmas, tanto a do primeiro ano quanto a do AG3, última etapa da Educação Infantil. Assim, a percepção, a escuta e a flexibilidade foram fundamentais para que fosse possível planejar as atividades pedagógicas pensando na faixa etária de cada turma, no tempo e no espaço disponíveis já que as escolas eram diferentes e a disponibilidade de aulas para a aplicação também.

Assim, concluímos assim que essa dimensão afetiva é central na infância e deve ser considerada como parte constitutiva do processo formativo, não apenas como um efeito colateral. Portanto, é imperativo que a dimensão afetiva seja considerada como parte integrante e inseparável do processo formativo na infância. Ignorar ou subestimar o impacto das emoções e dos sentimentos na aprendizagem seria negligenciar uma parte vital do desenvolvimento infantil. Ao integrar o afeto no planejamento e na execução das atividades pedagógicas, os educadores não apenas promovem um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, mas também capacitam as crianças a desenvolverem uma relação positiva com o conhecimento, consigo mesmas e com os outros. A aprendizagem, nesse contexto, transcende a mera aquisição

de informações, tornando-se uma experiência rica e transformadora, enraizada na valorização do ser e do sentir.

4.4. Aproximação entre escola e as conexões entre cultura e lugares próximos e distantes

A escola, enquanto espaço de formação e socialização, tem o papel fundamental de estabelecer pontes entre o conhecimento formal e o repertório cultural dos alunos, conectando-os aos lugares próximos e distantes. Essa aproximação revela-se crucial para uma aprendizagem significativa e para a formação de cidadãos críticos e respeitosos da diversidade.

A valorização do repertório cultural dos alunos é um ponto de partida essencial. Quando, durante as práticas propostas, as crianças associam o “barracão” à sua comunidade, ou reconhecem a “casa de alvenaria” e o “edifício” como suas moradas, elas estão conectando o conteúdo escolar ao território vivido. Nesse ponto da aula, notamos os sentimentos de pertencimento e de identificação. É possível observar a ativação das memórias, das experiências e vivências pessoais e até mesmo dos vizinhos, colegas de sala. Assim, esse movimento permite que o aluno se reconheça naquilo que lhe é apresentado. A escola, ao conectar-se com o universo do aluno, legitima suas experiências e conhecimentos prévios, construindo um saber que faz sentido.

Por outro lado, nessa mesma atividade, outros tipos de moradias foram apresentados. Aquelas que seriam desconhecidas ou distantes dos alunos. Pensando conforme De Souza Júnior (2019, p. 14) que “como um cosmo, cada casa tem sua geograficidade” e que “as vilas, cidades e edificações erguidas esboçam a potencialidade criativa do corpo-sujeito que visa materializar suas geografias imaginativas ao ocupar e povoar o espaço”, quando um aluno entra em contato com “outra” maneira de erguer uma casa, ele está entrando em contato com outra realidade, outra forma de conceber o espaço e até outra cosmovisão.

A proposta de articular conteúdos de geografia e cultura com o cotidiano das crianças valoriza a compreensão de diferentes formas de habitar e a diversidade dos modos de vida. Essa perspectiva pedagógica fala sobre a importância do reconhecimento do outro, da ampliação de visão de mundo, da percepção de que existem múltiplas maneiras de se relacionar com o espaço e com a cultura. A geografia, nesse contexto, transcende a mera descrição de paisagens, tornando-se uma ferramenta para a compreensão das relações socioespaciais e culturais.

A experiência de trabalhar identidades, pertencimentos e alteridade desde os anos iniciais, a partir de metodologias sensíveis e implicadas com a realidade, é um dos pilares dessa aproximação. Ao explorar as diferentes formas de habitar e as diversas culturas, a escola

promove o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, combatendo preconceitos e estereótipos. Essa abordagem é vital para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O combate a estereótipos, como evidenciado nos diálogos sobre os povos indígenas, é um exemplo claro da potência dessa metodologia. Concepções estigmatizadas, como a ideia de que todos os indígenas vivem em florestas, não usam pratos ou falam apenas línguas "diferentes" são desconstruídas por meio da mediação docente. O diálogo que ocorreu em ambas as aplicações da sequência didática, ao questionar generalizações e ampliar a compreensão sobre a diversidade cultural indígena, promove um olhar mais crítico e respeitoso. Isso demonstra a importância da geografia escolar como espaço de formação para a cidadania e para o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural, conforme preconizado pela Lei nº 11.645/2008. A escola, ao desmistificar preconceitos e valorizar as diferentes culturas, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, foi possível observar a complexidade e a riqueza do processo formativo do educador, que precisa articular teoria e prática ou reflexão e ação. Considerando a imperatividade de uma prática pedagógica que se coadune com as demandas de valorização da diversidade cultural, da pluralidade e com a extinção dos preconceitos, o educador, que está em constante formação, precisa, tal como defende Paulo Freire (2003, p. 61) praticar aquilo que defende em seu discurso, pois “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a sua prática”. Sendo assim, esse trabalho surge da necessidade de agir diante da identificação de um problema: o desconhecimento de um grupo de crianças em relação à situação atual dos povos indígenas brasileiros.

O estágio supervisionado, nesse contexto, emerge como o espaço privilegiado para a articulação entre a teoria e a prática. É no chão da escola, na interação com os alunos e na vivência dos desafios cotidianos, que é possível compreender a educação em sua dimensão mais autêntica e multifacetada. Em nosso caso, foi por meio dessa vivência que pudemos identificar as práticas, estratégias e metodologias adotadas por diferentes professores, perceber como cada uma dessas experiências pedagógicas era recebida pelos alunos e também conhecer as demandas que os próprios alunos colocam.

A escolha da metodologia de pesquisa-formação, por sua vez, revelou-se um instrumento potente para a construção de saberes e para a reflexão crítica sobre a própria prática. Ao integrar a investigação à ação, essa abordagem permitiu ser possível identificar problemas, propor soluções e inovar no fazer pedagógico. Essa experiência, certamente, marcará todo o meu processo formativo enquanto educadora devido a seu caráter de promoção contínua de aprendizado, que valoriza a autonomia e a capacidade de autoria do professor.

No que tange ao ensino de geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa sublinha sua relevância inquestionável. A geografia escolar, quando abordada de forma contextualizada e significativa, capacita as crianças a compreenderem o espaço em que vivem e a se reconhecerem como parte integrante dele. O ensino do conceito de moradia, por exemplo, promove a reflexão sobre as diferentes formas de habitar, as relações sociais e culturais que se estabelecem em torno do lar, e a diversidade de experiências humanas.

Ademais, a abordagem da diversidade cultural e, em particular, da cosmovisão indígena, constitui um imperativo ético e pedagógico. A desconstrução de estereótipos e a valorização das múltiplas identidades culturais são fundamentais para a formação de cidadãos respeitosos,

empáticos e conscientes da pluralidade que nos constitui. A escola, ao abrir-se para o diálogo com as diferentes culturas, especialmente as originárias, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa, onde o conhecimento é construído a partir do reconhecimento e da celebração das diferenças. Assim, esta monografia reitera a necessidade de uma pedagogia que seja sensível às realidades dos alunos, que promova a reflexão crítica e que prepare as novas gerações para atuarem de forma consciente e transformadora no mundo.

Por fim, acreditamos que o ato de “desemparedar” a criança e “desemparedar o currículo” significam o reconhecimento de que a natureza é um ambiente de aprendizagem rico e insubstituível, capaz de nutrir o corpo e a mente. As aulas que ocorrem nesses ambientes verdes são capazes de desenvolver conexão com a Terra, consciência ambiental. Por esse motivo, esse trabalho pode incentivar práticas pedagógicas semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Alana: Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

DE SOUZA JÚNIOR, Carlos Roberto Bernardes. Por uma geografia do habitar: ensaio sobre lares e lugares. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 39, p. 1-19, 2019.

FRAGATA, Cláudio; NEGRO, Maurício. **O Tupi que você fala**. Globo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. **Teoría**, n. 5-6, p. ág. 150-162, 1975.

JÖRG, Simone. Clínica da identidade: da cosmovisão pataxó à luta por emancipação. **Psicologia USP**, v. 32, p. e190150, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KAIPPER, Mávis Dill. **Aragwaksã**: a retomada da terra, a festa de casamento e outras manifestações culturais indígenas Pataxó na Reserva da Jaqueira, Porto Seguro, Bahia. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **O sentido formativo da Geografia**. São Paulo: IEA/USP, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis Editora, 2021.

SANTOS, MILTON. **A natureza do espaço**: razão e emoção, técnica e tempo. São Paulo: Hucitec, 1996.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 56, p. 89-112, mai./ago. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VOLKMER, Márcia Solange et al. Educação e diversidade cultural: culturas indígenas e africanas na sala de aula. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 2015.

**ANEXO A – FOTOGRAFIAS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ANO**









**ANEXO B – FOTOGRAFIAS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL – AG3**



