

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

JORDANA BOGO

**A LINGUAGEM CONCEITUAL GEOGRÁFICA:
UMA DIMENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Caxias do Sul

2010

JORDANA BOGO

**A LINGUAGEM CONCEITUAL GEOGRÁFICA:
UMA DIMENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado em Educação, seguindo a linha de Pesquisa Educação, Epistemologia e Linguagem, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Centro de Filosofia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Dra. Sofia Inês Albornoz Stein

Caxias do Sul

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

B675L Bogo, Jordana, 1984-

A linguagem conceitual geográfica : uma dimensão da prática docente no ensino fundamental / Jordana Bogo. - 2010.

224 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sofia Inês Albornoz Stein.

1. Geografia (Ensino fundamental). 2. Geografia – Filosofia –
Estudo e ensino. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Prática de ensino.
I. Título.

CDU: 911:373.3

Índice para o catálogo sistemático:

1. Geografia (Ensino fundamental)	911:373.3
2. Geografia – Filosofia – Estudo e ensino	911:37
3. Ensino	37.026
4. Aprendizagem	159.953.5
5. Prática de ensino	371.133

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Márcia Carvalho Rodrigues – CRB 10/1411

JORDANA BOGO

**A LINGUAGEM CONCEITUAL GEOGRÁFICA:
UMA DIMENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Pró-Reitoria Acadêmica. Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Centro de Filosofia e Educação.

Banca Examinadora:

.....
Prof^a. Dra. Sofia Inês Albornoz Stein – orientadora - UCS

.....
Prof^a. Dr. Francisco Catelli - UCS

.....
Prof^a. Dr. Nelson Rego - UFRGS

Conceito:.....

Caxias do Sul, de de

Dedico este trabalho a todos os educadores que em suas experiências reinventam a educação que aprenderam e ensinam.

AGRADECIMENTOS

Inicio os agradecimentos direcionando-os aos construtores da minha vida, meus pais, Arlindo e Beatriz, por respeitarem as minhas decisões e crenças, mesmo que, em alguns momentos, opostas as das deles e por possibilitarem a oportunidade de me tornar um ser humano maior, pela educação e carinho outorgados.

Ao meu *borboleto*, Jerônimo, pelo amor e companheirismo compartilhado. Por trilhar comigo a senda do equilíbrio, confiança e cumplicidade incondicionais.

À minha orientadora, Prof. Dr^a. Sofia Inês Albornoz Stein, por aventurar-se nesta orientação, por respeitar o meu tempo, as minhas decisões e por permitir ver além dos horizontes geográficos.

À Prof. Dra. Flávia Brochetto Ramos, por ter mediado muitas das minhas inquietações, ansiedades e por mostrar que os percursos são traçados ao caminhar.

À Prof. Dra. Loraine Slomp Giron, por ter me incentivado a realizar esta pesquisa e por ter direcionado o meu olhar para aquilo que se apresenta nas entrelinhas dos discursos.

À Prof. Dra. Giovana Mendes de Oliveira, que me conduziu, ainda quando eu era estudante de graduação, ao universo da pesquisa, fazendo-me refletir sobre a *boniteza* da educação.

A Irmã Iró e à Kaira, por me receberem e por acolherem a proposta, permitindo que esse estudo fosse realizado no Colégio São José-Capivari.

Às professoras Alessandra e Vivian, por terem aberto os espaços de suas salas de aula e de vida para que eu e a Geografia pudéssemos fazer parte de suas experiências.

Às colegas Janaína, Vania, Flávia e Maria Alice, que se tornaram amigas:

- ✓ Jana: Foste muito mais que uma *co*, conduziu inúmeros momentos de criatividade, generosidade e provocou inúmeras vezes a capacidade que existia dentro de mim e que eu não conseguia reconhecer. Se não fosse a tua intenção esse trabalho não teria chegado ao final.

- ✓ Vani: Obrigada por ter permitido ser tua amiga e ter descoberto o conceito de gentileza. És uma paisagem de ser humano, ressignificou o sentido das minhas palavras.
- ✓ Flavi: Por ter me mostrado que a força existe dentro de nós. Que os obstáculos, que ora parecem intransponíveis, podem ser superados com persistência e amor.
- ✓ Maria Alice: Pela vivacidade e por trazer calor nordestino aos nossos dias de estudos e frio.

A todos os colegas e professores do mestrado que estiveram presentes em vários momentos dessa caminhada.

A todos os meus amigos e familiares que acompanharam e incentivaram essa trajetória.

À Elisa que traduz o que ainda preciso compreender dentro de mim e por arrefecer minhas ansiedades.

Aos meus alunos, por serem os responsáveis pelas minhas inquietações e por permitirem que eu participe de seus desenvolvimentos, além de ensinarem tantas coisas.

Muito obrigado!

As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais imprevistas aventuras, podem ter visitado as terras mais estranhas. Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou. Uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada.

Mario Quintana

RESUMO

O presente trabalho consiste, primeiramente, de uma pesquisa teórica que almejou fundamentar aquilo que lhe seguiu: uma pesquisa-ação, efetivada e apresentada aqui, na área do ensino de Geografia para os primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa-ação pretendeu estruturar situações de ensino envolvendo conceitos geográficos para os anos iniciais de forma a mostrar sua relevância para a compreensão do próprio espaço vivido por parte dos educandos. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada de Caxias do Sul, com duas professoras regentes do 3º ano, e é de natureza qualitativa, pois pautou-se nos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação. A mesma foi efetivada em encontros presenciais entre a pesquisadora e as professoras, e encontros semi-presenciais entre as educadoras. Esses momentos possibilitaram debates em torno do processo de formação de conceitos na criança, embasado na teoria sociocultural de Vygotsky e sobre o ensino de Geografia na fase inicial da alfabetização. Foram utilizados autores que estudam a presença dessa disciplina no ensino. Tais encontros possibilitaram a organização e implementação de atividades no fazer pedagógico das educadoras levando em conta o aparato conceitual da Geografia no estudo do município de Caxias do Sul. As metodologias empregadas permitiram que os alunos identificassem e compreendessem diversos aspectos do meio em que viviam. Esse tipo de investigação permite que o pesquisador atue, no local escolhido para a pesquisa, como um agente contextualizado que busca aproximar discussões teóricas e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. A análise dos resultados revelaram que esse tipo de aproximação da pesquisadora do *lócus* da pesquisa oportuniza novos olhares sobre os processos de aprendizagem, em especial em relação ao ensino de Geografia, o qual mostra contribuir imensamente na fase de escolarização, como essa pesquisa o demonstra.

Palavras-chaves: ensino-aprendizagem; anos iniciais; conceitos geográficos; prática docente.

ABSTRACT

This work consists primarily of a theoretical research that sought to justify what followed: an action research, showed and presented here. This action research has the intend to structure teaching situations involving geographical concepts for the early years to show its relevance to the understanding of space itself experienced by students. This study was conducted in a private school in Caxias do Sul, with two conductors teachers of the third year, and this research is qualitative, it was based on the assumptions of the methodology of action research. The research was made on face meetings between the researcher and the teachers, and half-face meetings between the educators. These meetings enabled discussion around the process of concept formation in the child, based on Vygotsky's sociocultural theory and the teaching of geography in early literacy. Authors who study the presence of geography in education were used to this study. These meetings also allowed the organization and implementation of the pedagogical activities of educators taking into account the conceptual apparatus of geography in the study of the city of Caxias do Sul. The methods used allowed the students to identify and understand various aspects of the environment in which they lived. This type of research allows the researcher to act in the place chosen for the research, as an agent in context which aims to bring the theoretical discussions and contribute to the teaching-learning. The results showed that this type of approach a researcher at the place of research nurture new ways of understanding the learning processes, particularly in relation to the teaching of geography, which shows contribute immensely in the process of schooling, as this survey demonstrates.

Keywords: teaching and-learning, early years, geographical concepts, teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Círculo representando o espaço geográfico e as possibilidades de análises e leituras do mesmo.....	45
Ilustração 2 – Esquema sobre os processos que contemplam a aprendizagem e o ensino de conceitos.....	71
Ilustração 3 – Mapa de Caxias do Sul identificando a área central da cidade e a localização da escola São José – Capivari.	90
Ilustração 4 – Capa da obra <i>O grupo dos quatro: as crianças do mundo</i>	129
Ilustração 5 – Texto da aluna Natália narrando a história de uma pessoa que conheceu de outro país e apresentando o Brasil a ela.	131
Ilustração 6 – Texto da aluna Kassiany narrando a história de uma pessoa que conheceu de outro país e apresentando o Brasil a ela.	132
Ilustração 7 – Mapas do mundo, Brasil, Rio Grande do Sul e Caxias do Sul relacionando com os países das crianças da história e dos alunos.	135
Ilustração 8 – Descrição da atividade feita pelas educadoras com os educandos a respeito do lugar que ocupam no mundo.	135
Ilustração 9 e 10 – Imagem dos desenhos representando as casas dos alunos Eduardo e Juliana.	137
Ilustração 11 – Van Gogh. “Quarto em Arles”, (1889).....	139
Ilustração 12 – Aluna fazendo o desenho do seu quarto.	139
Ilustração 13 e 14 – Textos dos alunos descrevendo o significado que a casa de cada um tem para suas vidas, suas características e espaços que mais gostam de ocupar.	140
Ilustração 15 – Foto da representação das casas dos alunos dispostas sobre o mapa de Caxias do Sul.	144
Ilustração 16 – Gráfico elaborado a partir da identificação dos bairros dos alunos.....	145
Ilustração 17 – Mapa de Caxias do Sul com a identificação do bairro da aluna Gabriela em contorno vermelho.	146
Ilustração 18 – Pesquisa realizada pelos educandos com suas famílias sobre o seu bairro.	146
Ilustração 19 – Desenho ilustrando os lugares que aluna Gabriela frequenta e conhece na cidade.	148
Ilustração 20 – História em quadrinhos demonstrando os lugares de vivência dos alunos, com os quais possuem identificação.....	149

Ilustração 21 – Foto dos educandos com o mapa de Caxias do Sul onde dispuseram as representações de suas casas e de aspectos que observaram no trajeto percorrido.	153
Ilustração 22 – Desenho feito pela aluna Juliana e que representa o ônibus, com o qual os alunos fizeram o passeio.	154
Ilustração 23 – Foto dos alunos durante o passeio na Casa de Pedra, ponto turístico de Caxias do Sul.....	154
Ilustração 24 – Desenho e descrição de alguns pontos visitados no passeio por Caxias do Sul.	155
Ilustração 25 – Descrição dos aspectos presentes em pontos visitados que chamaram a atenção da estudante Juliana.....	155
Ilustração 26 – Lista das coisas que a aluna Gabriela precisa em sua casa para sobreviver.....	157
Ilustração 27 – Imagem de aluno representando o trajeto que o salgadinho faz até chegar ao supermercado.....	159
Ilustração 28 – Esquema representando a relação entre o espaço rural e urbano e entre diferentes lugares envolvendo um produto consumido pelos alunos.	160
Ilustração 29 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul, 1912.	165
Ilustração 30 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul e praça Dante Alighieri, 1929.....	165
Ilustração 31 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul e praça Dante Alighieri, por volta de 1960.....	165
Ilustração 32 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul e praça Dante Alighieri, década 2009.....	166
Ilustração 33 – Imagem da Avenida Júlio de Castilhos entre 1875-1900.	166
Ilustração 34 – Imagem da Avenida Júlio de Castilhos nos dias atuais.....	167
Ilustração 35 – Entrevista realizada com uma migrante.	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão de conteúdos de Geografia sobre o município de Caxias do Sul a serem abordados no 3º ano do Colégio São José.	107
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O “ESPAÇO MUNDO” NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM	22
1.1 O LUGAR DE ENCONTRO DO INDIVÍDUO E SUA APRENDIZAGEM.....	22
1.1.1 A Perspectiva Global da Educação	22
1.1.2 O Ponto de Vista do Indivíduo	24
1.1.3 A Educação Enquanto Prática	26
1.1.4 Uma mediação: a linguagem.....	27
1.1.5 A Dimensão Social da Educação	30
1.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL	34
1.2.1 A Construção de Conceitos Cotidianos e Científicos.....	34
1.2.2 A Mediação Social e Escolar e as Possibilidades de Intervenção no Desenvolvimento da Criança.....	39
2. A GEOGRAFIA E SUA REDE CONCEITUAL	44
2.1 O ESPAÇO GEOGRÁFICO: CAMPO DE MULTIPLICIDADES	45
2.1.1 O Lugar como Representação da Identidade	48
2.1.2 O Território e a Demarcação Simbólica.....	50
2.1.3 A Paisagem e suas Formas sob o Olhar do Homem.....	52
2.2 AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	55
2.2.1 A Geografia tradicional: uma visão menos reflexiva	55
2.2.2 A Geografia crítica: uma visão renovadora	57
2.2.3 O toque da Geografia nas primeiras vivências escolares	60
2.2.4 A contribuição de conceitos geográficos para o mundo infantil.....	67
3 TRILHAS METODOLÓGICAS	83
3.1 PERCURSOS DELINEADOS: AS INQUIETAÇÕES INICIAIS	83
3.1.1 Natureza e metodologia da pesquisa: rotas a seguir.....	86
3.1.2 Espaço e sujeitos envolvidos: os personagens da pesquisa.	90
3.2 EM BUSCA DOS DADOS: O CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR.....	92
3.2.1 Como é a escola.	92
3.2.1.1 A comunidade que a constitui.	92

3.2.2 Aproximação com as Educadoras	96
3.2.2.1 Quem são as mediadoras e suas concepções educacionais.	96
3.2.3 As Professoras e suas Práticas de Ensino	100
3.2.4 Onde está a Geografia no contexto da instituição	102
3.2.5 A Geografia em Sala de Aula sob a Percepção das Professoras	108
3.3.1 Definindo a Ação Durante o Caminhar da Pesquisa	111
3.3.1.1 Os encontros e as Trocas de Experiências	112
4 AS CONSTRUÇÕES PRÁTICAS VISTAS SOB O VIÉS DAS REFLEXÕES TEÓRICAS	124
4.1 APREENSÃO SOCIOESPACIAL: O MUNICÍPIO COMO REALIDADE PRÓXIMA DO ALUNO	126
4.2 A RELAÇÃO ENTRE O MEIO E OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS	128
4.2.1 O Encontro dos Educandos com Caxias do Sul	128
4.2.2 Identificando os Lugares de Vivência de Cada Um	136
4.2.2.1 A casa: ambiente de aconchego e partilha familiar.	136
4.2.2.2 O quarto como Representação Pessoal	136
4.2.2.3 O Bairro e suas Estruturas Socioculturais	141
4.2.2.4 Outros lugares: convívio por identificação e afeto.	148
4.2.3 (Re)Conhecendo Caxias do Sul e Percebendo suas Paisagens	150
4.2.4 Relação entre o local e o global: a interligação com o mundo.	156
4.2.5 As Paisagens Transformadas pelas Mãos Humanas	161
4.3 OS RUMOS DO TRABALHO E A ESSÊNCIA DE SUAS MARCAS	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	193
ANEXO A	194
ANEXO B	198
ANEXO C	201
ANEXO D	203
ANEXO E	205
ANEXO F	211
ANEXO G	221

INTRODUÇÃO

No decorrer de nossas vidas, ocupamos inúmeros lugares que são vivenciados e frequentados de diversos modos, deixando em nós marcas e lembranças. Esse movimento se dá continuamente no decorrer de nossa existência. Durante nossas vivências, podemos nos encontrar em diferentes situações, sejam elas como educandos e, em outras fases, como educadores. É por meio dessas vivências que levamos conosco inúmeras impressões, algumas curiosas e repletas de dúvidas.

Um lugar, normalmente, experienciado na infância, presente na memória de todos nós e também espaço carregado de inúmeras sensações é a escola. Nele e através dele, conquistamos uma grande carga de experiências construídas por meio de nossas vivências e interações cotidianas e de outros modos, tendo os colegas, os professores, os livros, os mapas e uma série de outros recursos a nosso lado.

No contexto escolar, desenvolvem-se distintas maneiras de construção de conhecimento que se efetivam por meio de um processo compartilhado entre sujeitos participantes e atuantes. Esses personagens pautam-se sobre fundamentos culturalmente organizados e que são sustentados por sistemas mediadores de linguagem (CUBERO e LUQUE, 2004).

Nesse sentido, a entrada na instituição chamada escola é um encontro com professores e colegas que, de diversas formas, nos levam a compreender e a interpretar este mundo que habitamos e vem expresso por meio de palavras, signos e significados. No dia a dia, nos deparamos com um mundo que é o campo dos acontecimentos e das mudanças instantâneas provocadas pelas normas impostas

pelo capital hegemônico e onde passam a existir inúmeras complexidades entre o desenvolvimento de novas técnicas e as transformações naturais. Essas transformações passam a ser sentidas e fazem parte do cotidiano da sociedade porque os seres humanos são os produtores de tais alterações ao mesmo tempo que também as vivenciam.

Diante disso, a escola, local de vivência dessas situações, deve possibilitar aos educandos mecanismos pedagógicos que permitam identificar o contexto dessas modificações. O ambiente escolar deve facilitar ao educando o desenvolvimento e o estímulo de suas capacidades cognitivas e emocionais que permitam conhecer o novo e, nele, saber encontrar soluções que identifiquem e expliquem a sua existência no mundo. Dessa forma, as preocupações com os caminhos que desejamos trilhar na educação devem ser uma inquietação constante, a fim de atender as demandas do ato de ensinar e aprender, além de conseguir desenvolver um trabalho que se torne significativo para os educandos.

Os educadores exercem papel fundamental nesse processo. Eles auxiliam no desenvolvimento dos educandos, que estão em constante formação e vão se re/construindo na interação com as pessoas e com o mundo que os cerca. Para isso, se valem de diferentes instrumentos e conhecimentos adquiridos pela Ciência.

A Geografia é uma ciência que faz parte do sistema de disciplinas que compõem a organização escolar, fornece subsídios que contribuem para o entendimento do espaço no qual as crianças vivem. A partir de suas ferramentas e conceitos, podemos observar, analisar, interpretar e relacionar os acontecimentos e a forma que assume o espaço geográfico que nos cerca; compreendendo que esse espaço é o resultado histórico das ações dos grupos que dele fazem parte e o transformam constantemente. O “olhar” a esse espaço pode ser realizado de diversas maneiras. Na Geografia escolar, as temáticas desenvolvidas se tornam um importante agente que permite aos alunos apreenderem a realidade do mundo ao qual pertencem.

É a Geografia que revela aos alunos o espaço por meio de sua constituição física, territorial, cultural e histórica, por meio de suas paisagens, que mostram as práticas sociais ou que ocorrem nesse ambiente. O modo como ela vai permear o discurso do professor precisa refletir o cotidiano, pois, tanto o espaço e a sociedade que produz esse cotidiano são mutáveis, geram movimentos e acontecimentos que

atingem a nossa existência. Apesar da configuração atual do mundo gerar uma forte semelhança entre os lugares, há, em contrapartida, singularidades que podem ser compreendidas quando lançamos nossos olhares e os de nossos alunos por meio de ações pedagógicas que permitem desvendar o espaço vivenciado por eles. Pois, como afirma Cavalcanti (1998), de forma espontânea, o educando não percebe e não realiza uma leitura do mundo que o envolve, ele apenas convive nesse meio sociocultural e participa das práticas sociais que esse espaço comporta. A mediação, nesse sentido, instrumentaliza, segundo a teoria sociocultural, para promover o desenvolvimento humano por meio de aprendizagens significativas. Assim, o mediador passa a ser um elo entre o meio e o indivíduo. Nesse percurso, conceitos cotidianos são encaminhados para a construção de conceitos científicos estruturados pela ciência. Vygotsky (2000) salienta que esse processo se constitui no espaço educacional entre a interação do educando e do educador que promove na criança potencialidades de desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores.

O modo como a Geografia se apresenta nas práticas escolares do Ensino Fundamental é expresso por meio da linguagem utilizada pelos educadores. Ele revela quais são as concepções que eles possuem e as formas de trabalhos desenvolvidas com os educandos. Levamos em conta pesquisas recentes e relevantes¹ que vêm sendo realizadas a respeito de temáticas que envolvem o ensino de Geografia, e as fragilidades que ainda hoje se encontram presentes nas escolas e nas suas estruturas curriculares e são demonstradas tanto pelos profissionais da área quanto de áreas afins que a utilizam. Verifica-se que, na escola, ainda hoje prevalece um ensino de Geografia amparado em metodologias tradicionais e ancorado pela memorização de aspectos físicos, no qual, os temas geográficos desvinculam-se da presença do ser humano como agente participante e transformador do espaço geográfico. Tais procedimentos fazem com que o aluno, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, seja direcionado somente para descrever e praticar atividades em grande parte prescritas por manuais didáticos, carregados de informações muitas vezes desvinculadas de sua vivência.

A organização que vem sendo perpetuada da Geografia na escola, o seu ensino e os apontamentos sobre os estudos que se preocupam com a temática

¹ Para citar alguns trabalhos: Gebran (1996); Cavalcanti (1998); Kaercher (2004); Straforini (2004), etc.

pouco contribuem para o trabalho significativo do professor em sala de aula. Mesmo que alguns educadores apresentem o desejo de rever suas práticas, muitas vezes, por não possuírem instruções para tal, acabam não contemplando a utilização, por exemplo, de subsídios conceituais, fazendo com que haja um distanciamento entre as discussões acadêmicas e as necessidades pedagógico-metodológicas dos professores.

Percebe-se claramente que os pressupostos epistemológicos da educação e da Geografia são desenvolvidos de forma contraditória por muitos profissionais em relação às reais necessidades e objetivos que a educação atual demanda. Nota-se ainda que existem muitos entraves presentes no desenvolvimento dessa nova forma de pensar a educação e o ensino de Geografia, já que os debates em torno dessas mudanças já ultrapassaram muitas décadas, mas o que permanece nas salas de aula não é, na maioria das vezes, um ensino que inspira à renovação. Seja pelo atraso ou aproximação com pesquisas acadêmicas, ou pela formação ainda amparada com ênfase em algumas áreas específicas, a educação escolar ainda está distante de pressupostos que poderiam torná-la mais significativa.

Diante desse contexto, nos motivamos a realizar este trabalho² sobre o ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais³ do Ensino Fundamental. O trabalho com Geografia nessa etapa de ensino torna-se indispensável, uma vez que o aluno pertence a uma configuração espacial. Os conhecimentos iniciais dessa ciência devem levá-lo a compreender o seu espaço de vivência e relacioná-lo com o contexto no qual está inserido. Por ser uma ciência que elucida a compreensão a respeito das questões do mundo contemporâneo, ela proporciona ainda uma ampla relação entre outros campos do saber, que nesse sentido, no caso dos anos iniciais, percebe-se que a unidocência favorece em muitos casos uma perspectiva interdisciplinar. Assim, como todo o corpo de disciplinas que compõem o sistema escolar, a escola precisa ter claro o que pretende com essa disciplina e as reais habilidades que dela podem se desenvolver, partindo dos aspectos conceituais e metodológicos que lhe cabem (CALLAI, 2003d). Essa ênfase pauta-se igualmente

² Esse estudo de Mestrado em Educação está inserido na linha de pesquisa Educação, Epistemologia e Linguagem.

³ Tomamos aqui a designação Anos Iniciais por ser uma exigência prevista pela Lei nº 11.274 de 06/02/2006 que estabelece que até 2010 todas as instituições deverão estender o Ensino Fundamental para nove anos.

na importância que Vygotsky (1998, p. 117) destina aos diferentes componentes de ensino, pois para ele,

cada matéria escolar tem uma relação própria com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança.

Com esse intuito, direciona-se a reflexão ao papel do professor como sendo o mediador do conhecimento elaborado cientificamente e que deve ser relacionado e desenvolvido juntamente com os saberes dos educandos.

Partindo dessas premissas, lançamos os seguintes questionamentos:

a) Quais estratégias podem colaborar para que o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha condições de aplicar conceitos geográficos adequadamente?

b) Que mecanismos podem auxiliar os docentes a aproximarem o cotidiano dos educandos e o seu espaço vivido ao desenvolvimento e à construção de conhecimento?

A partir desses questionamentos, a presente pesquisa se aproximou do ambiente educativo de uma escola da rede privada do município de Caxias do Sul, visando analisar as implicações dos conceitos geográficos no trabalho docente, a partir de reflexões teóricas acerca do que é a Geografia, do que é o ensino em geral e o ensino de Geografia em específico, e de estratégias planejadas pela pesquisadora juntamente com duas professoras da instituição para a aplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, a Geografia nos anos iniciais deve considerar, por meio de temas específicos (município, urbanização, problemas ambientais, etc) e abordagens do cotidiano dos educandos, o ensino de conceitos geográficos: espaço, lugar, território e paisagem. Esses são alguns dos conceitos imbricados nas análises geográficas em torno de seu objeto de estudo: o espaço geográfico.

A fim de acompanhar a prática pedagógica das professoras por meio de seus planos de trabalho, foram organizados encontros semipresenciais e presenciais. Esse procedimento foi adotado para que houvesse a sistematização de planos de estudos feitos pelas professoras e a discussão deles em encontros presenciais com a pesquisadora. Esse procedimento teve como apoio subsídios

teóricos que levassem em conta a construção e a identificação de conceitos geográficos nas atividades elaboradas para o nível de ensino no qual as professoras desenvolveram sua prática pedagógica, e tendo como tema central o estudo do município de Caxias do Sul.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e pauta-se em princípios da pesquisa-ação, pois permite que o pesquisador seja um sujeito participante do processo de construção e investigação. Nessa perspectiva, o percurso da pesquisa se configurou a partir da escolha do ambiente escolar e, pelo interesse por parte dos professores em participar dela. Como percurso metodológico foi levantado os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia de duas professoras que lecionavam em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, e foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturadas e observações da prática educativa desenvolvida por elas e das percepções acerca da estrutura da instituição e da organização pedagógica com a coordenadora da escola. Em momento posterior, a estrutura na qual se encontrava a Geografia na instituição foi posta à reflexão juntamente com as educadoras que direcionaram sua prática para o desenvolvimento de conceitos geográficos.

Muitos estudos já foram realizados com o objetivo de identificar os pressupostos teórico-metodológicos presentes nas práticas dos educadores. No entanto, os percursos e as reflexões traçadas nesta dissertação possuem uma importante contribuição para a educação escolar e para o ensino de Geografia, em especial no âmbito dos anos iniciais, porque abordam a possibilidade de contribuir para o processo de ensino de Geografia centrado na prática de professores, a partir da identificação e desenvolvimento de conceitos geográficos por meio de ações que possibilitem o estudo do meio. Esse modo tende a possibilitar processos de ensino-aprendizagem mais significativos, uma vez que a análise busca ultrapassar os debates acadêmicos, inserir discussões e desenvolver subsídios metodológicos no sistema escolar por meio da prática docente.

Dessa forma, a apresentação desse trabalho encontra-se dividida em quatro capítulos, descritos a seguir:

a) No primeiro capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção de educação utilizada no estudo. Nesse mesmo sentido, o conceito de educação é apresentado no contexto atual e de forma mais ampla

utilizando conceitos que apresentam a educação como um processo que transcende a instituição escolar e envolve cada sujeito que é autor de suas próprias experiências fazendo parte de um contexto sociocultural e histórico mediado pelos sistemas de linguagem. Também são apresentadas as reflexões teóricas enfatizadas por Vygotsky (1998, 2000, 2005) e de autores que estudam essa temática como Oliveira (1992), Cubero e Luque (2004), Baquero (1998), Moll (1996), Coll (2004), Leontiev (2001), Luria (2001) e Onrubia (2001), sobre os pressupostos da teoria sociocultural, ancorados, nesse estudo, pela formação de conceitos cotidianos e científicos, e pelo papel da mediação sobre os processos de desenvolvimento das capacidades superiores dos indivíduos.

b) Os referenciais teóricos a respeito do objeto de estudo da Geografia e sua rede conceitual são apresentados no início do segundo capítulo dessa dissertação, delineando a conceituação de espaço, lugar, território e paisagem; abordados por autores como Santos (2004, 2005), Suertagaray (2001, 2002), Corrêa (2003), Moreira (2008), Sposito (2004), entre outros. Já na segunda etapa do trabalho teórico, no final do segundo capítulo, discorreremos sobre a constituição da ciência geográfica utilizando as contribuições de Moraes (1999) e apresentamos as bases históricas e epistemológicas da Geografia tradicional e crítica e sua interferência no ensino a partir de estudos de Kaercher (1997, 2004, 2006), Vesentini (92/93, 2001, 2008) e Cavalcanti (1998, 2002). A instituição escolar é enfocada como sendo um lugar onde se apresenta a constituição do saber formal e onde se iniciam as sistematizações de saberes por meio da alfabetização, dentre eles os geográficos, delineados nessa fase por autores como Callai (2002, 2003), Castrogiovanni e Fischer (1989). Nesse mesmo incurso, é relacionada a relevância dos conceitos geográficos para o ensino como ferramenta essencial na compreensão de mundo, amparados por autores que pesquisam sobre a temática do ensino de Geografia, como Cavalcanti (1998, 2002, 2005), Callai (1998, 2002, 2003, 2005), Rego (2000, 2006), Castrogiovanni (2003, 2007), Shäffer (1998), Kaercher (2003, 2007).

c) O terceiro capítulo compreende a trajetória metodológica e o arcabouço teórico que sustentou a pesquisa qualitativa orientada por Lüdke e André (1986), Deslauriers e Kérisit (2008) e Alves-Mazotti (1999), e que se serviu dos pressupostos da pesquisa-ação sob a orientação de Thiollent (2003) e Barbier (2007). São descritas as abordagens junto à instituição e às professoras que

participaram da pesquisa, a descrição dos passos realizados em todo o percurso, bem como são delineadas as primeiras descrições e impressões alcançadas no caminho.

d) No quarto e último capítulo, são apresentadas as sistematizações das atividades elaboradas pelas professoras e as análises do trabalho desenvolvido com elas valendo-se dos pressupostos teóricos utilizados e que contribuem para o ensino da Geografia aos educandos dos anos iniciais, subsidiando as educadoras no processo de desenvolvimento de conceitos geográficos com seus alunos.

1. O “ESPAÇO MUNDO” NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA LINGUAGEM

Este capítulo destaca alguns pressupostos teóricos sobre a educação, enquanto um processo que pertence à condição humana, que é determinado e que condiciona tanto a cultura como os modos de agir e comunicar entre os sujeitos sócio-históricos. A educação nesse sentido é apresentada como processo que perpassa a escola e influencia para que a sociedade dela participe de forma ativa e repense a sua importância no processo atual do mundo, por meio de experiências significativas e que contribuam para a vida e para a convivência entre as pessoas.

1.1 O LUGAR DE ENCONTRO DO INDIVÍDUO E SUA APRENDIZAGEM

1.1.1 A Perspectiva Global da Educação

O mundo hoje é palco e receptáculo de um processo que desencadeia transformações que foram e que se realizam em inúmeros campos, sobretudo na economia e na forma de organizar sua composição política; nas culturas, no conhecimento e na estrutura da ciência. Essa realidade está em contínua transformação. Por ser complexa, seu estado é imprevisível: marcado por conflitos e crises.

É nesse contexto que vivemos hoje a globalização⁴. Atualmente, talvez ela seja o acontecimento mais destacado nos debates relacionados às questões sociais,

⁴ A globalização altera e influencia o modo de vida de todas as pessoas nas diferentes partes do mundo e de distintas formas. De qualquer maneira, o termo globalização é indefinido. O que implica em conceituações diferentes entre estudiosos de diversas áreas que estudam o fenômeno. Resumidamente, Santos (2005b, p. 23) coloca que “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política”. Para o autor, as técnicas se referem a tudo o que a sociedade produz por meio do seu trabalho. As técnicas ligadas à informação promoveram um movimento planetário, já as técnicas políticas são responsáveis pelas ações que determinam as relações do mercado global. Para Sposito (2004), a globalização refere-se à “tendência na homogeneização de usos e costumes, com a predominância de meios de comunicação [...]” (Idem, p. 135). Compreende-se que a globalização é decorrente do avanço tecnológico e da expansão dos intercâmbios econômicos e culturais, mediante

econômicas e educacionais. Nossos lares, lugares de trabalho e espaços de lazer e circulação são invadidos pelos fluxos da informação em uma velocidade que acaba impulsionando mudanças sociais.

Dessa forma, este arranjo mundial processado de forma acelerada tem provocado mudanças de atitudes e posicionamentos frente ao mundo e os seus acontecimentos. Para Santos (2004b, p. 198), “uma mudança de paradigma corresponde a uma mudança completa na visão do mundo, que o novo paradigma deve representar. Em verdade, não é a nossa visão do mundo que mudou, o que mudou foi o próprio mundo”. A rapidez com a qual fluem esses fatos atualmente deve-se à capacidade tecnológica de comunicação. A nossa forma de perceber o mundo se altera e nos permite conviver com acontecimentos locais e globais simultaneamente, o que faz com que fatos distantes passem a se fazer presentes no nosso cotidiano (SANTOS, 2005b).

A constituição humana e suas relações estão ligadas a esses acontecimentos que se processam em contínuos movimentos às transformações do processo histórico. Movimentos que se entrelaçam a inúmeros contextos, inclusive no espaço da educação. A educação, nessa ótica, é um fenômeno multidimensional, pois favorece a relação entre pessoas e entre elas e o mundo. Além disso, por meio da educação, inúmeras práticas sociais e culturais dos povos são controladas, o que significa que a educação não é um processo livre, pois reproduz ideologias, pensamentos e práticas presentes na sociedade.

Em seu sentido amplo, a educação pode ser considerada como um processo que visa à humanização e essa configuração se efetiva por meio da interação. Desde o nascimento, ou até mesmo antes de nascer, estamos envolvidos em um meio social. Nele circulam conhecimentos historicamente construídos e culturalmente organizados que acabam sendo reelaborados e assimilados por cada sujeito. No entanto, a assimilação desses conhecimentos culturais, mesmo sendo os mesmos para todas as pessoas de um mesmo grupo social, delinea sujeitos únicos e singulares (COLL, 2000, p. 12).

É somente pelos percursos que cada pessoa percorre que serão configuradas as suas experiências. Larrosa propõe uma reflexão para pensarmos a

a relação entre diversas partes do globo, sendo que cada país participa de forma particular neste processo, seja pela produção, comercialização ou consumo de produtos, o que acelera diferenças entre os países e influencia o modo de vida das pessoas.

educação para além do ponto de vista da ciência e da técnica. O autor propõe explorá-la como experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21).

Quando praticamos atividades, desenvolvemos nossas habilidades, nos comunicamos, enfim, nos envolvemos permitindo-nos sermos seres inacabados em constante desenvolvimento, a experiência ao mesmo tempo em que “[...] nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). A experiência é algo vivido individualmente, feito pelas trocas e não recebido de forma veloz pela informação. Segundo o autor,

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 23).

Nesse sentido, atualmente, emerge na sociedade a publicização, por meio da mídia, de valores, crenças, ‘conhecimentos’ prontos e repassados às pessoas. Porém, essa aceitação e essa aquisição acabada não permitem que sejam efetivadas experiências individuais na relação com os acontecimentos e objetos por meio da apreensão individual. Outro fator que acaba não se configurando é a capacidade de questionar, ou seja, não leva à curiosidade.

1.1.2 O Ponto de Vista do Indivíduo

A curiosidade é um ato que nos leva a questionar, agir e experimentar. Quando levamos nossos percursos de vida à curiosidade, ela faz com que continuemos a nos mover, buscar e estar continuamente aprendendo (FREIRE, 2002, p. 33). A curiosidade e a inquietação permitem que a acomodação não nos atinja. Desta forma:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando.

Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transividade de nossa consciência (FREIRE, 2002, p. 34).

A educação existe de maneiras diferentes para diferentes povos e culturas e vem sendo praticada desde os gregos⁵. Carregada de significados, no decorrer da história, se transforma por causa da sociedade e pelo desenvolvimento das ciências, de vias ideológicas com o objetivo de formar um homem. As pessoas não são meramente produto da educação, mas suas co-produtoras. Brandão (2002, p. 10-11) esclarece esse movimento dizendo que os grupos sociais determinam a criação e a recriação de suas culturas. A formação desses códigos faz com que sejam estabelecidas as condutas sociais de diferentes grupos por meio de trocas entre os homens com o meio onde existem, sendo necessário para que continue havendo uma determinada ordem.

A educação decorre de um movimento exercido pelas pessoas em processo contínuo. O meio estimula os seres humanos a percorrerem de forma individual e em conjunto um processo de desenvolvimento que acontece no decorrer da existência. Podemos dizer que os processos educativos e de conhecimento não possuem um estágio inicial e outro final, pois estão em contínuo encontro, construção e reconstrução.

Ao se confrontar com processos educativos, o homem se conhece, se desenvolve, e também se contradiz. Porém, esse conhecer propicia que ele estabeleça relações com o mundo e com outros homens. O desenvolvimento cognitivo e de experiências é particular, mas a educação como processo não é um

⁵ A educação para os gregos se ligava à busca do homem perfeito, para atuar não na família nem para si, mas para a polis. Cada cidade, por exemplo Atenas e Esparta, na antiga Grécia, na Jônia, planejava o que seriam os seus cidadãos, planejava o que seria mais importante ensiná-los, planejava como incentivar e o que incentivar que aprendessem, selecionava temas de reflexão. A educação era o fundamento do estado, das cidades-estado, pois é ela que forma os cidadãos, que opinarão acerca do futuro da organização social, que tomarão decisões acerca de guerras, acerca de pactos com outros estados, acerca da própria educação de futuros cidadãos. Neste sentido, razão e experiência são fundamentais, é necessário desenvolver mentes e corpos. Os jogos olímpicos nascem para tanto, para incentivar a lutar por ultrapassar os próprios limites corporais, e as ciências, a matemática, a geometria, a filosofia (inicialmente reflexão sobre a natureza das coisas, do homem e da polis), incentivam o aperfeiçoamento do pensamento, da razão, que pode prever o futuro, planejar, organizar a sociedade humana" (STEIN, 2009). STEIN, S. I. A. [E-mail] 23/08/2009, Porto Alegre [para] BOGO, Jordana. Caxias do Sul.1 f. Sobre a *paidéia*.

ato individual, pois ela se mantém e avança nas relações. Para Maturana e Varella (2001), a liberdade dos seres humanos ocorre pelo ato de conhecer a si mesmo, em uma consciência de ser um ser social e não individual – prerrogativa do mundo atual – e salientam que:

O caminho da liberdade é a criação de circunstâncias que libertem no ser social seus profundos impulsos de solidariedade para com qualquer ser humano. Se pudéssemos recuperar para a sociedade humana a natural confiança das crianças nos adultos, essa seria a maior conquista da inteligência, operando no amor, jamais imaginada (MATURANA e VARELLA, 2001, p. 26-27).

Nesse sentido, ao fazer parte do sistema social, a criança passa a desenvolver a sua constituição enquanto ser humano a partir de seus processos internos. A sua constituição por meio da interação se dá em diversas esferas. Isso permite que as experiências oportunizadas a ela, em diferentes lugares, possam se tornar fruto de seu desenvolvimento e possam fazer parte de sua totalidade nunca pronta e acabada, mas que, a cada nova experiência e contato com o outro, lhe permita constituir-se enquanto sujeito autônomo ao mesmo tempo em que pertence a um contexto sociocultural. É nesse sentido que a educação instaura-se como um organismo social amplo, por congrega os saberes produzidos pela organização social oportunizando o desenvolvimento de sujeitos.

1.1.3 A Educação Enquanto Prática

Educar é um ato humano e não mecânico. É condicionado por características culturais, acontece em diferentes espaços e em estruturas educacionais. A cada instante todos nós aprendemos, ensinamos ou reaprendemos algo e dessa maneira estamos participando da educação, de algum, ou muitos, processos educativos. A educação se efetiva continuamente na família, na relação entre amigos, na sociedade onde a participação nessas relações faz com que cada um seja co-produtor de educação para si e para os outros.

Nas comunidades existem inúmeras instituições que desenvolvem práticas educacionais e, dentre elas, a escola. Ela é um lugar que, por excelência, trabalha com inúmeros processos educativos: desenvolvimento cognitivo, apreensão da ciência, relação com o outro na vida em sociedade.

Teixeira (1980), ao delinear a teoria de Dewey⁶, afirma que este percebe a educação como sendo um processo, no qual é reconstruído, por meio de experiências, o sentido de nossas ações, ao mesmo tempo em que essas experiências vivenciadas são reorganizadas na escola para o desenvolvimento de habilidades futuras. A partir dessa concepção pragmática,

[...] a educação é um fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui a característica mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual. Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência (TEIXEIRA, 1980, p. 116).

Para Dewey (apud Teixeira, 1980), o sujeito se educa em todos os momentos porque sempre está experienciando algo. As escolas, para o filósofo norte-americano, concentram em um espaço menor uma parte do mundo e, por isso, não podem se tornar apenas livrescas, sem relacionar conteúdos com a própria realidade de cada um, pois as condições de atuação emergem dos ambientes que o indivíduo vive. Dessa maneira, cada criança passa a ser um agente da educação, pois é por meio de suas ações que ela alcança determinados objetivos externos, modifica-se e participa das experiências comuns a todos (por exemplo: atividades escolares) e pode ela própria obter sucessos e fracassos nas suas atividades.

O autor propõe ainda que vejamos a experiência como algo que deve ser construído e reconstruído como forma de participar e reconstruir modos de agir comum. Essas atividades, segundo ele, devem ser dirigidas; as atividades que os educandos praticam devem ser integradas à vida, uma vez que eles devem saber antecipadamente porque estão aprendendo. A escola deve oferecer uma grande variedade de atividades de interesse às crianças – desde instrumentos lúdicos a atividades intelectuais e sociais, ou seja, ambientes educativos que despertem interesses – a fim de que possam experimentar e conhecer com motivação.

⁶ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e reformador educacional norte-americano, cujos pensamentos e ideias tiveram grande influência nos EUA e por todo o mundo. Dewey, junto com Charles Sanders Pierce e William James, é considerado um dos fundadores da escola filosófica do pragmatismo. Também auxiliou a fundar a psicologia funcionalista e liderou o movimento progressista no sistema educacional norte-americano da primeira metade do século XX. O primeiro e mais destacado autor a mencionar John Dewey nos periódicos brasileiros foi Anísio Teixeira, embora no Brasil muitas das ideias dessa renovação educacional não tenham seguido totalmente as concepções *deweyanas*.

1.1.4 Uma mediação: a linguagem.

Por meio do conhecimento, a escola deve ser um espaço que promova realizações, deve ser uma esfera de vivências, deve apresentar realidades a serem compreendidas e transformadas por intermédio de reflexões. A educação é o encontro do sujeito com o mundo e com as leituras dele, efetivadas por meio da linguagem. Para Freire (1987, p. 44):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Os atos educativos manifestados e recebidos do mundo são operados pela linguagem, que é imersa em inúmeros códigos e signos (banners, propagandas, gestos, cadernos, mapas, livros, signos digitais e tecnológicos). Nesse sentido, “[...] o homem forma o mundo, cria a humanidade. E, neste ato formativo de construção do mundo que se manifesta como linguagem, revela-se a dimensão comunicacional inerente às ações pelas quais o homem estabelece sua relação com aquilo que ele próprio constrói” (BOMBASSARO, 1992, p. 13). Tal construção é imbuída de historicidade. São as ações que o homem realiza no tempo a fim de criar enunciados produzidos para a sua sobrevivência enquanto conhecimento e para a sua comunicação. Tanto a língua falada ou escrita como fatores de comunicação se fazem presentes em todos os povos no decorrer da história.

Dentre as formas de comunicação, a língua tanto escrita quanto falada, segundo Lyons (1981), é o modo de comunicar mais flexível e versátil que o homem conheceu desde a antiguidade. Pois, através deste canal de comunicação podemos estabelecer diferentes usos, funções e expressões necessárias à manutenção das relações sociais.

A língua pertence a uma relação espaço/temporal das necessidades biológicas de grupos sociais. Ela se realiza por meio de gestos e expressões vocais. A língua está em permanente evolução. Prova disso são as constantes inovações

gramaticais e lexicais, que se refletem no acréscimo de novas palavras aos dicionários, principalmente aquelas relacionadas ao contexto informacional⁷.

Segundo Marcuschi (2001), o ensino das línguas com o uso da oralidade e do letramento se faz necessário para que as práticas comunicativas e os gêneros textuais sejam encaminhados em um mesmo processo. Ainda que tal movimento (fala e escrita) esteja inserido nos diferentes usos da vida cotidiana. O autor compreende essa visão, que vê a escrita como contínua à fala, de perspectiva socio-interacionista. A vantagem dessa perspectiva é perceber a língua como fenômeno interativo e dinâmico. A fala dá-se pela manifestação da prática social e é adquirida naturalmente em contextos informais, nas relações sociais e nos diálogos, e é utilizada, posteriormente, durante o letramento de crianças. Assim, o indivíduo adquire a fala e o letramento, que são necessários para a sua relação com as outras pessoas.

Essa manifestação da linguagem é descrita igualmente por Bronckart (1999). Ou seja, as manifestações linguísticas são o produto da socialização herdada pelos seres humanos em contextos históricos e sociais. Assim, as representações semióticas, tanto escritas quanto faladas, são o resultado da interação social e organizam-se, definindo o contexto das atividades humanas e transformando-se permanentemente. A intervenção didática deve pressupor a articulação espaço-temporal, ao qual, os conteúdos estão vinculados. Segundo o autor, é no quadro de disciplinas escolares que, em conjunto, o trabalho com os educandos deve despertar o domínio de técnicas linguísticas dos grupos sociais do qual fazem parte e, assim, [...], “os instrumentos teóricos podem ser utilizados localmente e somente quando se revelarem pertinentes e eficazes.” (BRONCKART, 1999, p. 89).

A linguagem tem definido o objeto de explicação de conceitos e categorias de diferentes áreas e até mesmo operado como um importante elo de interdisciplinaridade.

Y también se podría decir, por ejemplo, como un hecho social o cultural en este caso, que nuestro tiempo es el tiempo de los lenguajes, el tiempo de la

⁷ Para Gadotti (2000, p. 5), a sociedade atual, além de operar com a linguagem escrita, se vale da linguagem da informática, que impregna o contexto social. Como exemplos, podemos citar as palavras *mouse*, *scanner*, *chat*, *link*, *up-grade*, *drive thru*, entre outras, utilizadas em nosso cotidiano, que não possuem tradução. Muitas destas palavras estão sendo incorporadas aos dicionários de vários países, principalmente dos subdesenvolvidos.

información y de la comunicación, el tiempo de la explosión de los sistemas de signos y de la proliferación de los medios de su circulación. Además, nuestro tiempo sería también el tiempo de la conciencia de la ubicuidad del lenguaje (LARROSA, 2001, p. 70).

A manifestação do mundo ocorre por meio da linguagem e a relação entre as pessoas para os debates, entendimentos e conflitos, igualmente manifesta-se por esse poderoso objeto de comunicação. O mundo, em diferentes circunstâncias, é operado por inúmeros códigos que tomam sentido, ao passo que se efetivam por meio das manifestações dos grupos que o emanam. Ao valorizar esse processo, Vygotsky (2005, p. 6) afirma: “uma palavra sem significado é um som vazio [...]”.

Para Larrosa (2001), a linguagem é a matéria-prima das nossas ações. A expressão do nosso pensamento, utilizando as palavras e o modo como as organizamos e as unimos, reflete a forma como encaramos o mundo e agimos nele. Essa posição e a compreensão dos movimentos por que passam o mundo e a nossa inserção nesse mundo passa sempre por uma interpretação. Para Larrosa (2001, p. 79), essa posição,

[...] implica también una responsabilidad con los nuevos, es decir con esos seres humanos que, en el lenguaje de todos, tienen que tomar la palabra, su propia palabra, esa palabra que es palabra futura e inaudita, palabra aún no dicha, palabra del por-venir. Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, hablar y hacer hablar, hablar y dejar hablar.

O uso e a tomada da linguagem para a expressão da palavra possibilitam o emprego em diferentes contextualizações da vida cotidiana, em ambientes de trabalho, convívio e lazer. Para Maturana (2001, p. 27), o homem se constitui pela linguagem, pois ao receber as palavras dos outros passa a ser uma atividade de compreensão e de aceitação/confronto de posicionamentos diferentes. Enfim, os indivíduos tomam as palavras para se compreenderem no mundo e também nele sobreviverem. O ser humano participa ativamente desses processos por meio do trabalho, das ações e de suas ideologias. Mas Freire (2002, p. 23) alerta:

o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre

barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

1.1.5 A Dimensão Social da Educação

O desenvolvimento do ser humano é um dos principais objetivos do processo educativo em sua dimensão social. A ação educativa é um ato político, sendo um veículo de socialização no qual os educandos são levados a refletir a respeito de problemas atuais. Nesse sentido, a escola como lugar que congrega a diversidade de opiniões deve, além de reunir tais diferenças, respeitá-las, sem perder de vista seus fundamentos e objetivos. O educador, enquanto agente do processo e representante da escola junto aos alunos, é viabilizador do desenvolvimento do conhecimento. Pode permitir, segundo Freire (1987; 2002), por meio de uma relação dialógica com os educandos, o educar e, ao mesmo tempo, se educar, oportunizando nessa relação crescimentos mútuos, “[...] em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2002, p. 39). É na percepção individual do ser ‘inacabado’ que compreendemos que a educação é um processo infinito e que, conforme Freire (2002), passa a ser um movimento permanente: “É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (p. 24). Nossos atos, ideais, conhecimentos, tomadas de atitude partem sempre de um ponto, mas são transformados, repensados, adquirem novos significados e são reelaborados. Iniciam em ações individuais, mas em grande parte se voltam para a relação com os outros. Esses atos de esperança são aqueles de reciprocidade, convívio e respeito a cada um.

É nesse cenário atual que a educação, além de conduzir os sujeitos ao conhecimento, possui o desafio de levá-los a desenvolver comportamentos e movimentos contínuos de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento pessoal relacionado a capacidades de ampliar suas competências, necessárias à sobrevivência e decorrentes das transformações que se operam no momento atual.

Delors alicerçou o processo educacional em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, a educação passa a contemplar novos desafios e a “[...] fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a

bússola que permita navegar através dele.” (2004, p. 89). No que se refere a essa nova consciência educacional, a escola precisa, além de ensinar os educandos a ler, escrever e contar, despertar nos alunos por meio de práticas criativas, competências que os levem a criar, refletir, imaginar, colaborar, raciocinar, entre tantas outras competências. Para Morin (2005, p. 35):

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.

Ainda a respeito da educação atual, Gadotti (2000) projeta outras categorias que nasceram da própria prática da educação e que são essenciais à prática educativa atual e que irão se fazer presentes nas próximas décadas: cidadania, planetaridade, dialogicidade, dialeticidade, sustentabilidade, virtualidade, globalização e transdisciplinaridade. Esses temas remetem à ideia de que os conteúdos escolares não são fechados em si, ao contrário, complementam-se, possuem uma urgência para além de focos pontuais de disciplinas. Por meio da inserção do estudante nessa construção, seja pela participação ou pelo questionamento, o cidadão passa a ser ativo ou chamado para a participação, não havendo moldes determinados, ainda que muitas vezes a educação seja classificatória e excludente.

Amparada na emergência ambiental, a educação se coloca em uma das pontas da sociedade e passa a comportar esse tema em inúmeras circunstâncias. As disciplinas, em suas especificidades, adotaram essa temática por estar presente no contexto da sociedade atual e por envolver práticas de diferentes nações que as levam a sobreviverem de forma harmônica e sustentável. Outras questões surgem em relação à educação a distância, que carrega as inovações da era informacional e provoca tantas outras dúvidas no contexto educacional e na criação de novos espaços. Unificar os planos de trabalho interdisciplinarmente, uma vez que a ciência permanece compartimentada, e ainda envolver cada vez mais temas centrais à discussão em sociedade e que levem à reflexão e crítica sobre tais práticas e estruturas, são tópicos de grande relevância para a sociedade atual.

A escola é um lugar privilegiado por congregar diferentes pessoas, ideias, opiniões e permitir que, por meio delas, se expressem novas formas de viver e ser. Ela ainda é um local que provoca transformações por permitir a passagem de inúmeras pessoas e gerações. Segundo Gadotti (2000, p. 9):

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela.

É nela que em grande parte o homem, por meio da educação, conhece o seu mundo, estabelece relações e auxilia na construção ou na desordem dele. Para Freire (2002, p. 38), a educação é uma forma de intervenção no mundo: o desenvolvimento de conhecimentos com os educandos pode implicar “[...] tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”.

Cabe, portanto, à escola, neste momento de explosão de novos conhecimentos e técnicas, estimular e efetivar a crítica sobre tais estruturas, inovando suas práticas com audácia. Esse movimento acontece aos poucos, em diferentes situações de trocas e embates. Entre tantas dúvidas, surge o questionamento de quais serão as funções da escola e do professor nesses novos tempos. Em primeiro lugar, Gadotti (2000, p. 9) se refere ao educador dizendo que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

A escola, por ser um espaço aberto a diferentes pessoas e congregar em um mesmo lugar os saberes da ciência, permite que ela continue perene – influenciada

e influenciando a sociedade. Esse movimento está presente na história de cada ser que congrega a historicidade do mundo. Somos parte da organização da arte maior, e os elementos que a constituem não podem ser dissociados desta complexidade. Essa totalidade remete a uma educação para a humanidade, a fim de constituir uma identidade planetária, que necessita enfrentar as incertezas e a transitoriedade do conhecimento que é cambiante (MORIN, 2005). Além disso, a educação do futuro (que já está sendo planejada, e, por vezes, acontecendo), segundo Morin (2005, p. 95),

[...] comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

A emergência por um mundo mais plural e uma educação que desperte os educandos para a construção do seu conhecimento em relação com os símbolos e com os agentes que medeiam seu espaço de vivência social e escolar inseridos na pós-modernidade se inscreve em um período recente e de transformações muito rápidas. Levar conosco os ideais de uma educação que desperta para as leituras e compreensões do mundo é não esquecer os projetos históricos que buscam conduzir os seres humanos à liberdade.

1.2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Vygotsky, por intermédio das suas contribuições teóricas – em relação ao desenvolvimento humano; sobre a aprendizagem e a formação de conceitos cotidianos (espontâneos) e científicos; e sobre o papel da sociedade e da escola na mediação como possibilidade de intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – fornece subsídios para se refletir sobre os processos educativos que perpassam a formação humana, que decorrem, segundo o mesmo autor, de uma relação dialética entre os indivíduos e o meio sócio-histórico-cultural de que fazem parte.

1.2.1 A Construção de Conceitos Cotidianos e Científicos

A relação entre os indivíduos e o mundo estrutura o funcionamento psicológico humano que envolve diversos processos mentais. O desenvolvimento cognitivo é oriundo das relações sociais, afetivas e culturais⁸ que acontecem no decorrer da existência humana e passam por diferentes fases. A infância é o período no qual são adquiridas capacidades que organizam o início desse processo que amadurece somente na puberdade e no decorrer das experiências individuais.

Segundo Oliveira (1992, p. 24), “na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais”. Desde o nascimento, o ser humano é inserido em um contexto social e histórico, e vivencia uma cultura que guia seus processos cognitivos por meio de um plano interpessoal — processos vivenciados pelo indivíduo em interação com seu grupo cultural, em relação com um plano intrapessoal, ou seja, o pensamento e sua capacidade de imaginar, planejar e reconstruir ações. Esse processo, que envolve a relação de fenômenos sociais e fenômenos psicológicos, e a influência dos primeiros sobre os segundos, é denominado por Vygotsky de interiorização. Cubero e Luque (2004, p. 98) esclarecem que “a interiorização não deve ser entendida como uma cópia ou uma transferência, mas sim como um processo de transformação que implica mudanças nas estruturas e nas funções interiorizadas”.

Portanto, o contexto social no qual os indivíduos se encontram fornecem instrumentos de apropriação cultural. Nesse sentido,

A apropriação é um processo ativo, de interação com os objetos e os indivíduos e de reconstrução pessoal. Um processo ativo em que o sujeito tem distintas opções semióticas, ou seja, pode recorrer a diferentes linguagens para resolver os problemas. Em cada momento, as pessoas conferem significados às situações das quais participam e à sua própria atividade em função de suas características pessoais idiossincráticas, de suas idéias, de seus conhecimentos, de sua experiência, de seus interesses, etc (Cubero e Luque, 2004, p. 98-99).

⁸ O conceito de cultura no processo histórico já significou e possuiu diferentes explicações. No presente texto, entendemos cultura como um processo que abrange práticas, ideologias, valores de diferentes grupos, que, por participarem do contexto mundial, no decorrer de sua história, se alteram e, ao mesmo tempo, possuem peculiaridades que os distinguem dos demais.

Para Cavalcanti (2005, p. 189):

A atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento.

A mesma autora enfatiza que o conhecer não é um fenômeno individual e natural, mas sim um processo social e histórico (CAVALCANTI, 2005, p. 189). Deste modo, a comunicação dos indivíduos com tudo o que os cerca ocorre por meio de sistemas de signos (numéricos, gráficos, artísticos, cartográficos, etc.) criados pela cultura. Eles possuem diversas formas e expressões e são convencionados na linguagem, que caracteriza o mundo em palavras. Vygotsky considera que:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (1998, p. 38).

Nesse sentido, a formação de conceitos envolve todas as funções mentais superiores. Vygotsky (2000, p. 154) afirma que:

[...] o conceito não leva uma vida isolada, não é uma formação fossilizada e imutável mas sempre se encontra no processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema.

As construções sociais e o desenvolvimento mental dos indivíduos, de sua capacidade de conhecer e conceber o mundo e nele atuar, são construções que dependem das relações que os indivíduos estabelecem com o meio e de como apreendem tal realidade. A comunicação entre as pessoas ocorre, muitas vezes, por meio de palavras nas quais designamos e caracterizamos objetos, representamos o pensamento e estruturamos nossas ações. O significado que as palavras possuem modificam-se de acordo com o desenvolvimento de cada pessoa. Inicialmente “[...] a linguagem tem uma função essencialmente comunicativa e de regulação da relação com o mundo externo; mais adiante, a linguagem se torna um regulador da própria ação” (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 103). Essa colocação torna-se compreensível se

entendermos que, no decorrer da evolução psicossocial, as palavras utilizadas para nomear o real transformam-se e adquirem significados que congregam novos sentidos ao longo do desenvolvimento dos indivíduos e, por fim, participam da formação de conceitos.

Para Vygotsky (2000, p. 220), o conceito:

[...] em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.

Portanto, o significado de algo, ligado a uma palavra, não se desenvolve com sua aprendizagem isolada, ao contrário, é resultado de uma interação com o meio, mediada pela intersubjetividade.

Oliveira (1992, p. 27) explica que:

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vigotski, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que tem em comum certos atributos.

Desse modo, a aprendizagem obtida pelo sujeito, em contato com os signos encontrados na esfera social, decorre da formação de conceitos designados por Vygotsky de cotidianos e científicos.

O primeiro grupo, segundo o autor, se desenvolve por intermédio das diversas interações que a criança realiza diariamente no contato com outras pessoas, objetos e fenômenos. Nesse momento (a partir dos dois anos), os conceitos tomados dos adultos e utilizados pela criança, por meio de sua linguagem, se voltam somente para nomear objetos e episódios presentes em sua vivência imediata. Sua atenção está voltada somente aos objetos aos quais o conceito se refere e não no seu próprio pensamento. À medida que a criança se desenvolve, ela estabelece um número maior de significados com o uso de palavras, mas que se

distanciam dos fatos concretos exteriores a ela e passam a generalizar a realidade de forma cada vez mais abstrata, em seu pensamento.

Os conceitos científicos envolvem conhecimentos sistematizados e inter-relacionados a partir de um processo orientado, presente no cotidiano escolar. Segundo Baquero (1998, p. 89):

Os conceitos científicos encontram-se na encruzilhada dos processos de desenvolvimento espontâneos e daqueles induzidos pela ação pedagógica. Revelam simultaneamente as modalidades de construção subjetivas e as regulações da cultura. São ponto de encontro da experiência cotidiana e da apropriação de corpos sistemáticos de conhecimentos.

A construção desses conceitos com as crianças passa a ser uma ação intencional e mediada, a fim de desenvolver conhecimentos científicos elaborados historicamente. Os conceitos científicos estão presentes nas propostas curriculares a serem desenvolvidas com os educandos. Porém, Vygotsky (2000, p. 261) ressalta que:

Por outro lado, cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante, que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes aos conceitos científicos não resultem em mudança das estruturas dos conceitos científicos.

No decorrer da construção desses conceitos, deve-se considerar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a vivência dos educandos para que, por meio da aprendizagem escolar, a criança possa entrecruzar suas experiências imediatas com os conhecimentos científicos e atribuir significados ao real. Moll (1996, p. 12) afirma que:

O conhecimento escolar cresce na análise do dia-a-dia. E, em um sentido quase freireano, Vygotsky propôs que a percepção das crianças e o uso dos conceitos do cotidiano são transformados pela interação com os conceitos escolarizados. Os conceitos do dia-a-dia integram-se, então, a um sistema de conhecimentos, adquirindo conscientização e controle.

Os instrumentos mediadores utilizados nesse processo, levando-se em conta a linguagem, irão depender da categoria de conceitos que se pretende ensinar, bem como da forma de como se desenvolverá essa ampliação de

conhecimentos, com o objetivo de aprofundar e ressignificar os conhecimentos já existentes.

Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento do pensamento conceitual e a construção do saber necessitam da mediação com o outro (família, amigos, professores,...). Nesse sentido, as relações no mundo por meio de uma dimensão social, cultural e cognitiva permitem pensar o desenvolvimento dos indivíduos e a relação que irá estabelecer entre os conceitos cotidianos e científicos.

1.2.2 A mediação Social e Escolar e as Possibilidades de Intervenção no Desenvolvimento da Criança

O desenvolvimento entre as relações sociais e o pensamento dos indivíduos depende de instrumentos mediadores. A linguagem desempenha um papel importante nesse processo, pois, através de sua apropriação, é possível articular, no ato comunicativo, os signos à dinâmica cultural, permitindo uma expansão conceitual e de constituição do sujeito, já que, ao estabelecer relação com o “outro” ele se constitui como ser social. Essa interação ocorre por meio de relações interpessoais dentro da sociedade e de seus contextos culturais e sua apropriação se dá através da educação e do ensino, por meio de situações mediadas que desencadeiam os processos intrapessoais.

Para Vygotsky, a qualidade das atividades externas, efetivadas por meio da mediação é que permite o encontro para a formação de conceitos científicos, sendo aqueles sistematizados e conduzidos intencionalmente e, em geral, em situações de aprendizagem escolar. “Em suma, as atividades educacionais escolares se diferenciam nitidamente de outros tipos de atividades educacionais pelo fato de se tratarem de atividades especialmente pensadas, planejadas, e executadas com uma intencionalidade educacional” (COLL, 2004, p. 121).

A mediação resulta na aprendizagem, que, para a teoria sociocultural é entendida “[...] como um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática” (CUBERO; LUQUE, 2004, p. 105). Oliveira (1992, p. 26) complementa afirmando que “enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso

mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe”.

Os processos superiores de pensamento são precedidos, desta forma, de um processo de mediação intencional, favorecendo a construção de estruturas cognitivas no indivíduo. Leontiev (2001, p. 73) assegura que:

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

O desenvolvimento de capacidades individuais, relacionadas às práticas escolares, aumenta à medida que aumentam as possibilidades geradoras de sentidos e significados (COLL, 2004). Nesse contexto, aplicada ao ensino, a mediação do professor desempenha um papel de equilíbrio na interação entre os sujeitos e os mecanismos facilitadores da aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem, vital à realidade escolar, tem como ator principal o professor que dá vida ao movimento e permite o desenvolvimento dos educandos, por garantir a relação entre a atividade mental dos mesmos e os conteúdos escolares presentes na constituição social e cultural de que fazem parte. O que distingue a prática mediadora do professor de outras, segundo Coll (2004, p. 121), é a de que por meio de sua função ele pode gerar no educando saberes que são constituídos a partir de atividades e procedimentos voltados a promover o desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, as atividades escolares relacionadas ao processo de mediação docente necessitam ser permeadas pelo diálogo, situações variadas de trabalho, pelo confronto de ideias, trocas de informações, estabelecimento de relações, ambientes de descobertas onde estejam presentes aspectos que levem em conta, ainda, questionamentos e resolução de problemas e o envolvimento do professor com sua prática. Nessa perspectiva, quando o professor desenvolve um trabalho pautado em grande parte nessas premissas, ele busca criar relações nas quais ele e seus educandos sejam sujeitos em interação e estabeleçam um diálogo coletivo em um processo dialógico. Luria (2001, p. 101) atenta para que:

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra

na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.

Essa afirmação remete à reflexão de que cabe ao professor (mediador) estimular a originalidade intelectual de seu educando (mediado). Também cabe a ele promover a sua autopercepção como sujeito social ativo do processo de construir conhecimento e pensar as possibilidades de intervenção e recriação que favoreçam o desenvolvimento de descoberta de uma autonomia cognitiva e crítica dos alunos.

Vygotsky (1998) chama atenção para o fato de que, para compreender o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem de um aluno, é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento: “O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 111). Esse nível é marcado pelas estruturas psíquicas do indivíduo e sua capacidade de realizar tarefas de forma independente.

Já o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) relaciona-se aos processos mentais que ainda estão em formação no desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky (1998, p. 113):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Para o mesmo autor, esse nível de desenvolvimento potencial, caracteriza-se pelas capacidades que um sujeito pode desenvolver com o auxílio de pares mais capazes. Nessa fase de desenvolvimento, a mediação da escola, em especial do professor, torna-se imprescindível por promover o despertar de capacidades internas e servir de base para a construção de novas aprendizagens. Nesse mesmo sentido, Hedegaard (1996, p. 359-360) afirma:

Trabalhar em sala de aula com a zona de desenvolvimento proximal implica que a professora esteja consciente dos estágios evolutivos das crianças e que seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino, direcionando-o

para uma certa meta. Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham características comuns. Se fazem parte da mesma tradição, as crianças de uma mesma sala de aula compartilham habilidades e uma parcela de conhecimentos. A instrução pode ser construída sobre essas características comuns, levando em conta que elas apresentam diferentes velocidades e maneiras de aprender. Assim, trabalhamos com zona de desenvolvimento proximal como uma relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem das crianças.

A relação entre os educandos, seus colegas e professores por meio da mediação social e de instrumentos semióticos, lúdicos, gráficos, entre outros, permite que cada indivíduo desenvolva sua aprendizagem para níveis cada vez mais potenciais, e, a cada nova apropriação, avance para novas descobertas, interiorizando conhecimentos e ferramentas culturais. Onrubia (2001 p. 125) considera que,

[...] o ensino deve apontar, fundamentalmente, não para aquilo que o aluno já conhece ou faz nem para os componentes que já domina, mas para o que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente; ou seja, deve ser constantemente exigente com os alunos e colocá-los diante de situações que os obriguem a envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação. Ao mesmo tempo, essa exigência deve ser acompanhada dos apoios e suportes de todo tipo, dos instrumentos tanto intelectuais como emocionais que possibilitem que os alunos superem essas exigências e desafios.

Por intermédio da mediação do outro é possível o educando desenvolver sua aprendizagem. Inicialmente este processo é efetivado, segundo Vygotsky (2000), por meio da imitação, que se constitui em uma das principais formas de aprendizagem no ambiente escolar, pois a criança aprende o que ainda não consegue ou não sabe desempenhar sozinha. Para ele:

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem para o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VYGOTSKY, 2000 p. 331).

Este processo não se constitui uma mera reprodução, mas sim, a reconstrução das capacidades individuais por meio de modelos sociais e escolares. Ao imitar o outro, a criança desencadeia ações que possibilitam novas conquistas

psicológicas internas que estão dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Apesar dos processos de ensino, na maioria dos casos, serem coletivos, os avanços e a tomada de consciência se tornam individuais, de forma progressiva, quando são adquiridas capacidades de resolução, de maneira que os indivíduos possam enfrentar os problemas do seu meio social.

De acordo com Onrubia (2001), é necessária uma flexibilidade por parte do professor, pois o espaço de planejamento não deve ser considerado como algo fixo e estático, mas sim dinâmico. É essencial que a educação escolar possa orientar e influenciar as atividades cognitivas dos indivíduos por meio de ações estruturadas de forma diversificada, para que atendam às características peculiares dos grupos envolvidos e possibilitem o desenvolvimento e a ampliação na zona de desenvolvimento potencial.

Sendo assim, o ato educativo deve sempre orientar-se para os estágios de desenvolvimento ainda não atingidos pelos indivíduos, e, por isso, se faz necessário criar possibilidades futuras de crescimento e de aprendizagens, que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino. As situações de ensino devem promover processos constitutivos que possibilitem perceber o novo ao mesmo tempo em que estão inseridos em um contexto social e nele, igualmente, possam atuar.

2. A GEOGRAFIA E SUA REDE CONCEITUAL

Essa parte do trabalho se destina a apresentar a conceituação do objeto de estudo da ciência geográfica além de uma breve apresentação acerca do corpo conceitual dessa ciência. Nossa preocupação não é a de realizar um estudo sobre as concepções das várias correntes teóricas que se ocuparam desse tema em seu processo histórico, mas, sim, de trabalhar uma possibilidade de compreensão – por meio de pressupostos teóricos – do espaço geográfico e dos conceitos de lugar, território e paisagem no período atual, considerando que “cada conceito expressa uma possibilidade de leitura do espaço geográfico, delineando, portanto, um caminho metodológico” (SUERTEGARAY, 2001, p. 20).

Diversos debates foram travados em torno do espaço geográfico como sendo o objeto de estudo da Geografia. E eles ocorreram em diversos momentos históricos. Tais debates não se centravam unicamente em simplesmente caracterizar o espaço, mas sim em estabelecer sua conceituação definindo suas categorias de análise. Essas reflexões, segundo Santos, ocorreram “pelo fato de que os fenômenos históricos jamais se repetem da mesma forma nem são as mesmas as inter-relações entre os diferentes grupos da sociedade nos diversos períodos [...]” (2004b, p. 42), e incidem de formas distintas na superfície terrestre.

Muitos dos conceitos utilizados pela Geografia são empregados na linguagem científica de outras ciências e são até mesmo falados em diálogos do cotidiano. Em cada caso, seus empregos e significados podem possuir diferentes acepções. Nesse sentido, o instrumental conceitual da ciência geográfica, expresso por meio de sua linguagem científica, permite definir, conceituar e compreender o espaço social em suas inter-relações.

Segundo Corrêa,

Como ciência social, a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (2003, p. 16).

De acordo com Suertegaray, o espaço geográfico é uno e múltiplo e pode possibilitar inúmeras ligações, pois “sua compreensão [...] só se viabilizaria a partir de uma leitura calcada em diferentes conceitos” (2002, p. 111). A representação abaixo foi adaptada da autora supracitada e expressa a ideia de que o espaço geográfico pode ser compreendido através dos conceitos que lhe são subjacentes e lhe permitem por meio desta a “representação a expressão da possibilidade de diferentes leituras” (SUERTEGARAY, 2001, p. 10).



Ilustração 1 – Círculo representando o espaço geográfico e as possibilidades de análises e leituras do mesmo.

Fonte: Adaptado de Suertegaray (2001).

A Geografia utiliza um arsenal de conceitos, o que implica numa rede conceitual para, a partir da qual, tecer outras redes de significação e compreender os movimentos e fenômenos que ocorrem no espaço. Nesse sentido, “a relação homem-meio é o eixo epistemológico da geografia.” (MOREIRA, 2008, p. 116).

2.1 O ESPAÇO GEOGRÁFICO: CAMPO DE MULTIPLICIDADES

O espaço geográfico está ligado a alguma parte da superfície terrestre e seu uso está associado “[...] a diferentes escalas, global, continental, regional, da cidade, do bairro, da casa e de um cômodo no seu interior” (CORRÊA, 2003, p. 15). São os seres humanos que o estabelecem, por meio de seus processos produtivos e em contínuos movimentos, nos quais o transformam, re/produzindo e estabelecendo

relações com as suas próprias construções e com a natureza. De acordo com Moreira (2008, p. 64-65):

[...] o espaço não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas. E não se confunde com a base física. O espaço geográfico é um espaço produzido. Nele a natureza não é mera base ou parte integrante. É uma condição concreta de sua produção social. E isso porque a natureza é uma condição concreta de existência social dos homens. Conquanto a 'primeira natureza' não seja o espaço geográfico, não há espaço geográfico sem ela.

Percebe-se que essa relação é dinâmica e complexa, porque no espaço geográfico aparecem símbolos da cultura, e atribuídos significados onde passam a serem estabelecidas identificações “[...] a partir da materialização da vida humana na superfície da Terra [...]” (SUERTEGARAY, 2002, p. 117), que a cada dia se diversificam nas diferentes partes do mundo. As relações que são estabelecidas entre os seres humanos, entre eles e os objetos, construções, etc., vinculando ainda o tempo ao espaço, refletem em práticas sociais que são “[...] um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações sociais” (CORRÊA, 2003, p. 35).

Moreira (2002, p. 59) explica que “[...] o espaço é a relação metabólica do homem com a natureza, vista na escala da sua expressão social”. Na relação existente entre homem/sociedade x natureza, trata-se cada vez mais de uma natureza artificial ou tecnificada, conforme expressou Santos (2004a). Para ele, o período vivenciado atualmente pode ser denominado de técnico-científico-informacional, o que não permite pensar a natureza somente em sua forma primária, mas sim àquela que é substituída,

[...] por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (SANTOS, 2004a, p. 63).

Conforme Santos, o espaço passa a ser “[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (2004a, p. 63). Segundo o autor, a forma que o espaço toma é resultado da

história transformada e vivenciada pelos diversos grupos sociais, que, através das técnicas e do trabalho, geram a união entre o espaço e o tempo. Ocasionalmente, desta forma, que a configuração espacial seja desigual nos diferentes lugares do mundo, pois, ao espaço local pertencem acontecimentos e construções singulares.

Soja (1993, p. 157) afirma que o movimento de produção do espaço, pela sociedade, na dinâmica econômica do capitalismo, incide em uma espacialidade que é um processo de reprodução e fonte permanente de conflito e crise. Segundo Corrêa, o espaço geográfico é “[...] descrito através de diversas metáforas, reflexo e condição social, experienciado de diversos modos, rico em simbolismos e campos de lutas, o espaço geográfico é multidimensional” (2003, p. 44).

Identificar e explicar como os seres humanos ocupam o espaço geográfico, como se relacionam em sociedade e com tudo o que existe na superfície da Terra (aspectos naturais e produções sociais) interessa à Geografia e à sua análise. A ligação existente no espaço, entre tudo o que nele existe, é possível, segundo Claval (2002, p. 18), uma vez que “o espaço está organizado porque está estruturado em redes de relações sociais e econômicas”. O vínculo entre local, regional, nacional ou global e a existência dos circuitos sociais e econômicos possibilita a combinação dessas redes tanto por vias terrestres como informacionais.

Nos dias atuais, o mundo se modifica e de forma cada vez mais rápida. A ordenação que o espaço assume, tanto em escala local como global, exige não só sua compreensão bem como sua transformação. Lefèbvre (apud Corrêa, 2003, p. 25) refere-se à organização do espaço como algo em estreita correlação com a prática social que não deve ser visto como espaço absoluto “vazio e puro, lugar por excelência dos números e das proporções”.

Harvey (2006, p. 77) fala que um dos entraves do pós-modernismo é que as comunicações contemporâneas derrubaram as usuais delimitações de tempo e espaço, em razão da efemeridade provocada por esse período. Segundo ele, o espaço é visto pelos pós-modernistas “[...] como coisa independente e autônoma a ser moldada segundo objetivos e princípios estéticos que não tem necessariamente nenhuma relação com algum objetivo social abrangente [...]”.

Pode-se dizer que o que caracteriza o espaço geográfico são as relações nele estabelecidas e que lhe fornecem significados. No período atual, muitas vezes, a lógica mercantilista atribui a ele novas dimensões enquanto lugar de sobrevivência

ou de aprisionamento. De qualquer forma, não existe sociedade *a-espacial*, como já afirmou Santos (2004a). Massey (2008, p. 15) faz referência ao espaço como sendo aquele que dimensiona nossos “[...] entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política”.

As relações espaciais contemporâneas, portanto, envolvem uma multiplicidade de eventos e de relações que são desempenhadas e dominadas pela ação humana. Conforme a mesma autora,

[...] o espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio de nossa inter-relacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não-humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada (MASSEY, 2008, p. 274).

Os acontecimentos que ocorrerão no espaço do mundo atual irão depender dos processos direcionados pelos projetos da sociedade bem como dos sentidos que serão direcionados para a sua existência. Pensar e estudar o espaço exige que ele seja visto como um local que comporta uma diversidade de formas e características e onde o homem estabelece seus lugares de (sobre)vivência.

2.1.1 O Lugar como Representação da Identidade

O lugar é um espaço de referência, no qual se produz parte da vida social, no qual pode se situar qualquer coisa. A sociedade estabelece nesse meio inúmeros laços: com objetos e pessoas de acordo com as suas necessidades existenciais, e possuem nesse espaço fortes vínculos de identificação. Corrêa da Silva (apud SPOSITO, 2002, p. 69) afirma que o lugar não é “apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência”.

Cada lugar se constitui de manifestações sociais específicas. Nele, se desenvolvem acontecimentos cotidianos e histórias de vida. Esses episódios acontecem em escala local, onde os indivíduos estabelecem um contato com o espaço inserindo-se de forma socioespacial, ou seja, no contato com os componentes daquele lugar e com as pessoas que dele fazem parte. Podemos citar que nossa identificação no espaço pode ser interpretada, por exemplo, pelo lugar

em que passamos a nossa infância, que nos sentimos à vontade para encontrar amigos, conversar, entre outras ações.

Para Suertegaray (2001, p. 7), “o conceito de lugar induz a análise geográfica a uma outra dimensão – a da existência [...]”. A relação de um indivíduo com o lugar ocupado e as influências do ambiente próximo definem o seu espaço de vivência. Segundo Carlos (2007, p. 17):

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. [...] As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Santos (2005a, p. 158) esclarece que “o lugar, aliás, defini-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”, pois como define Suertegaray (2001, p. 7) “trata-se de um conceito que nos remete à reflexão de nossa relação com o mundo”.

O lugar resulta na interação entre o local e o global, pois é por meio do lugar que nos relacionamos com as demais escalas territoriais. Nesse sentido, segundo Santos,

o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. O mundo, nas condições atuais, visto como um todo é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que já é, mas, também, pelo que ainda não é (2005a, p. 162-163).

Por meio de acontecimentos do cotidiano, os lugares contribuem para destacar as influências locais e globais, o que o torna mais aberto a transformações. Santos assinala que “o processo atual de modernização leva a que todos os lugares se globalizem, graças à difusão generalizada das técnicas e da informação” (2002, p. 82). Vinculado a isso, Carlos (2007) sustenta que a ideia de lugar distancia-se daquela relacionada somente à localização de fenômenos.

[...] o lugar enquanto noção geográfica transforma-se e ganha hoje novos enfoques, pois o lugar ganhou conteúdo diverso. Assim, concomitante ao

desenvolvimento da ciência geográfica, a noção de lugar evolui e se transforma por uma necessidade imposta pelas transformações do mundo (p. 23).

O comportamento humano define o lugar como sendo um produto de suas relações, pois ele passa a ser resultado das relações entre os indivíduos e o meio. Os lugares de vivência, portanto, estão em constante movimento, se encontram em diferentes tempos e passam a existir na diversidade. Cada indivíduo se define no espaço através da afirmação de um lugar, por meio de suas práticas cotidianas isoladas ou em conjunto. Segundo Santos (2004a, p. 133):

O movimento do espaço é resultante deste movimento dos lugares. Visto pela ótica do espaço como um todo, esse movimento dos lugares é discreto, heterogêneo e conjunto, 'desigual e combinado'. Não é um movimento unidirecional.

Os indivíduos, as instituições e a sociedade possuem, portanto, atitudes espaciais identificadas nos diferentes lugares do mundo pelas mais variadas formas de relações sociais, econômicas e governamentais. Essas relações passam a ser identificadas pelos lugares onde moramos, trabalhamos ou mantemos vínculos afetivos devido às pessoas que ocupam determinados lugares que se expressam por significados e por relações de domínio exercidas no espaço.

2.1.2 O Território e a Demarcação Simbólica

Foucault (apud Harvey, 2006, p. 253) afirma que “o espaço é fundamental em toda forma de vida comunitária; o espaço é fundamental em todo exercício de poder”. A partir dessa colocação podemos compreender o conceito de território: ele é resultado de relações de domínio e poder – materializados no espaço social e, portanto, “o território é sempre uma dimensão do espaço político (ou ao espaço tomado como ação política)” (MOREIRA, 2008, p. 91).

Segundo Suertegaray (2001, p. 6), “a concepção clássica de território vincula-se ao domínio de uma determinada área, imprimindo uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional”. Ligado a termos políticos, jurídicos e econômicos, o território associa-se ao “[...] suporte de infra-estrutura de um país, é por sua superfície que os indivíduos de uma nação se deslocam” (SPOSITO, 2004, p. 112). O mesmo autor coloca que o território possui verticalidade, ou seja, na soberania de um país, ele possui profundidade (vai além da superfície da terra; para

a extração de minérios, etc.); e estende-se às águas oceânicas e tem seus limites na atmosfera.

Porém, com a desestruturação do Estado-nação, o território passa a ter sua abordagem relacionada ao domínio do espaço por grupos sociais ou organizações. No atual estágio de desenvolvimento capitalista, o conceito de território passa por transformações e deixa de ter seu caráter limitado diretamente ao poder do Estado e ultrapassa os seus limites e definições, utilizando novos significados que, por muito tempo, ficaram restritos somente ao território nacional. “O território, de qualquer forma, definiu-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido” (HAESBAERT, 2004, p. 78).

Os territórios são formados em diferentes partes do espaço geográfico, que podem ser em áreas delimitadas ou simplesmente demarcadas a partir de características culturais dos grupos que nele se territorializam e que passam a serem projetadas no tempo e no espaço. Santos descreve essa configuração escrevendo que:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (2005, p. 96).

Nesse sentido, o território se define como sendo uma forma de expressão do exercício do poder, controlando o espaço. Isso somente é possível pela imposição de certas regras, construídas pelos indivíduos que convivem em um mesmo lugar(es). Passamos a ocupar um determinado território e estabelecer um domínio quando são situadas algumas regras de ocupação, com nossos pertences, por exemplo, em nosso quarto, ou com o domínio de cercas, no caso do estabelecimento de uma indústria ou casa. O poder privado passa a ser exercido naquela parcela do espaço onde a mesma detém o domínio. Observa-se ainda nas ruas das cidades que os jovens ocupam principalmente algumas esquinas onde estão situadas redes de fast-foods. Eles acabam determinando pontos de encontros diários, sendo que o domínio desses espaços passa a ser determinado pelo próprio

corpo e o território passa a ser definido a partir de suas ideologias, modos de vestir, modos de se expressar e comunicar.

Segundo Souza (2003, p. 81):

[...] territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais nos mais diferentes séculos, décadas, anos, meses ou dias, territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica.

É importante citarmos Sposito (2004, p.114), quando ele afirma que as mudanças que ocorrem mundialmente ligam-se à compreensão do conceito de território. Nele, são estabelecidas

[...] redes de informação que, com o rápido desenvolvimento tecnológico, permitem a disseminação de informações em frações de tempo, tornando-se significativas por romperem com a barreira da distância – elemento fundamental para a apreensão do território em sua escala individual. Dessa maneira, os territórios perdem fronteiras, mudam de tamanho dependendo do domínio tecnológico de um grupo ou de uma nação, e mudam, conseqüentemente, sua configuração geográfica (Idem).

Devido às instabilidades atuais – principalmente àquelas relacionadas aos acontecimentos econômicos –, a população, através de sua dinâmica social, por intermédio das ações estabelecidas nos lugares, concretizam e configuram rapidamente no território relações de domínio e poder. “Organizar, ordenar o território, insere-se sempre em estratégias de afirmação sobre o território, de construção/reconstrução de novos territórios” (GASPAR, 2004, p. 183).

A organização de territórios ocorre pelo modo no qual os indivíduos atribuem valores e sentidos aos lugares, constituindo territorialidades. Esse tipo de comportamento passa a ser representado no espaço por:

[...] campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre ‘nós’ (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os ‘outros’ (os de fora, os estranhos, os outsiders).” (SOUZA, 2003, p. 86).

A ocupação do espaço e as suas delimitações enquanto campo de lutas ou de reprodução de ideologias, enfim, todas as manifestações da sociedade e as formas que o homem define e expressa para os territórios passam a ser refletidas nas paisagens.

2.1.3 A Paisagem e suas Formas sob o Olhar do Homem

O conceito de paisagem está relacionado às representações e formas que o espaço geográfico apresenta nos diferentes lugares da superfície terrestre. A configuração desses espaços se constitui a partir de suas formas naturais – àquelas ligadas a fenômenos da natureza ou artificializadas e as constituídas e estruturadas a partir da ação humana. Será a inter-relação de vários elementos que possibilitará a existência de uma ou de outra paisagem.

Santos afirma que “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (2004a, p. 103). Toda paisagem apresenta características próprias, resultante da interação da sociedade com a natureza. Sua constituição é dinâmica, pois ela,

[...] nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade (SANTOS, 2004a, p. 54).

Para apreender a paisagem, é necessário empregar os sentidos, em especial a visão, pois a partir da observação, em um dado momento, obtemos um panorama visível dos elementos que a compõem. Alguns desses não mudam aparentemente, enquanto outros se movimentam em tempo contínuo, devido às suas características de mobilidade, ou, ainda, para atender às necessidades da sociedade. Quando observamos a paisagem do espaço urbano de uma cidade, por exemplo, identificamos nela a sua forma fixa, expressa nas construções, na disposição das ruas, na presença de natureza, nas formas e cores que ela possui. Além disso, há o movimento de carros e de pessoas que revela os ritmos de vida daquele local no instante (tempo) em que a paisagem está sendo observada. Carlos (2004, p. 35), nesse sentido, diz que “a paisagem revela uma história, o passado inscrito nas formas geradas por tempos diferenciais acumulados, mas sempre atuais, sincrônicos e diacrônicos, que produzem uma impressão apreendida pelos sentidos”.

Portanto, a primeira aproximação com a paisagem ocorre por meio da visão que busca captar a sua fisionomia. É a aparência que cada paisagem possui de acordo com suas funções (econômicas, culturais, históricas etc.) e as características de cada lugar que determinam sua funcionalidade e organização (SANTOS, 2004a).

Quando observada sob determinado ângulo, a paisagem não pode ser reduzida a partes, mas sim à sua forma e estrutura (morfologia). Esse sistema conjuga o natural e o social (SANTOS, 2004a). Devido à sua bagagem individual, cada ser social irá perceber a paisagem de forma única e diferente, de acordo com as ações desencadeadas pelas relações existentes no espaço e refletidas no olhar particular de cada um. Quando visitamos um lugar que nos é desconhecido e observamos sua paisagem, nossa percepção pode ser diferente dos habitantes daquele lugar que já estão acostumados com as suas peculiaridades.

Suertegaray (2001, p. 5-6) diz que ao eleger uma

[...] análise geográfica a partir do conceito de paisagem, poderemos concebê-la enquanto forma (formação) e funcionalidade (organização). Não necessariamente entendendo forma–funcionalidade como uma relação de causa e efeito, mas percebendo-a como um processo de constituição e reconstituição de formas na sua conjugação com a dinâmica social.

Assim, cada ser humano pode conceber a realidade da paisagem a partir de sua percepção, realizando suas leituras e atribuindo determinados significados conforme suas observações, interesses e experiências. Essa concepção implica ultrapassar somente a percepção visível para chegar aos significados que as paisagens expressam – oriundas das produções e transformações sociais e econômicas imbricadas no espaço geográfico. Para Santos:

A paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. No espaço, as formas de que se compõe a paisagem preenchem, no momento atual, uma função atual, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual (2004a, p. 104).

Compreender estes movimentos implica ter uma visão parcial do espaço geográfico, o que irá depender de cada indivíduo, de suas experiências, interesses, concepções e vivências, que são mediadas em variados contextos, sejam eles ditos informais (esfera social) ou formais (instituições escolares). Desse modo, essas

relações são construídas e reconstruídas no cotidiano, impregnadas de sentidos e significados que têm a ver com o modo com os quais as pessoas lidam e são levadas a compreender e refletir sobre o seu espaço vivido.

2.2 AS INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nessa etapa do trabalho, buscamos relacionar as influências que a ciência geográfica sofreu no decorrer de seu processo de constituição e as interferências que esses modelos provocaram no ensino dessa disciplina na escola. Além disso, são esboçadas as características do espaço escolar, o envolvimento desse espaço na educação das crianças durante os anos iniciais e a presença da Geografia nesse período de alfabetização. Também será tratado sobre os anos iniciais e a importância da abordagem conceitual geográfica quando trabalhada pelos educadores no ensino-aprendizagem dessa fase.

2.2.1 A Geografia tradicional: uma visão menos reflexiva.

A Geografia, como descrevem inúmeros autores⁹, é um dos mais antigos ramos do saber humano, originando-se no pensamento grego¹⁰. Durante décadas, o estudo da Geografia manteve-se limitado à descrição da Terra e, como outras ciências, surgiu e se desenvolveu como resultado de contextos históricos que influenciaram suas formulações e sua evolução. Como afirma Moreira (2008, p. 14), tomando outros autores: “Cada época da história tem uma forma própria de geografia e um perfil próprio de geógrafo”. Nesse sentido, desde a sua constituição como ciência, no século XVIII, a Geografia foi influenciada por diversas correntes do pensamento filosófico e por suas ideologias, além de ter servido como instrumento de poder.

⁹ SODRÉ (1976); MORAES (1999); GOMES (2000).

¹⁰ Filósofos como Aristóteles, Erastótenes, Heródoto, Anaximandro e Tales, entre outros (SODRÉ; 1976, MORAES, 1999; CASTROGIOVANNI, 2007).

Segundo Moraes (1999, p. 21), o pensamento geográfico tradicional foi sustentado pelos postulados do Positivismo, sendo caracterizada como uma ciência pautada na descrição, enumeração e na categorização de fatos referentes ao espaço. Essa proposta manifestava uma postura mecanicista, ou seja, se preocupava em realizar análises gerais sobre a superfície terrestre e afastava de sua proposta de análise as relações inerentes à sociedade, afastando do homem o seu caráter social.

Este modelo de pensamento geográfico apoiou-se na metodologia tradicional de ensino, que visava apenas à memorização e à descrição dos elementos presentes nas diferentes paisagens, sendo que os conteúdos eram estruturados em forma de glossários (conceito – definição). Nesse modelo, a concepção do professor acaba anulando muitas vezes o olhar do aluno, posto que a ciência, nessa ótica, é neutra e inquestionável, reduzindo a leitura do espaço a esquemas fixos.

Para Cavalcanti (1998, p. 20), esse tipo de abordagem no processo educacional é caracterizado pela estruturação mecânica de fenômenos físicos e acontecimentos sociais e econômicos, que privilegiam somente a descrição em detrimento da análise das relações e inter-relações que fazem parte do mundo. Sob esse viés, o ensino de Geografia privilegia a memorização, o uso de listagens e classificações, possuindo uma grande carga informativa de diversos lugares.

Segundo Mizukami (1986, p. 14), na abordagem tradicional, o aluno apenas executa prescrições e o professor assume uma relação vertical, como autoridade moral, detendo o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação e forma de interação nas aulas. É caracterizada ainda pela garantia de que o conhecimento será atingido pela maior quantidade de informações que o aluno conseguir reproduzir - independentemente do seu interesse e vontade, o que irá repercutir negativamente no seu desenvolvimento do conhecimento.

Para Kaercher (1997; 2004), a denominada Geografia Tradicional marcou profundamente o sistema escolar e ainda hoje se faz presente, por fragmentar a realidade. O que faz com que “[...] identificamos em muitos textos escolares e em discursos dos profissionais a convicção, talvez não-refletida, dessa postura filosófico-metodológica” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 38).

De certa forma, a simples descrição tornou-se insuficiente para a Geografia, uma vez que suas discussões não eram suficientes para explicar as mudanças expressivas ocorridas no mundo, em especial, devido à expansão do capitalismo e aos problemas vivenciados pela sociedade mundial (MORAES, 1999). Estes fatores, principalmente no pós-guerra, contribuíram para que essa ciência passasse por um momento de crise, reflexão e questionamento, pois “[...] acontece um rápido desenvolvimento dos meios de transferência (transportes, comunicações e transmissões de energia) e nesse quadro de realidade já não basta à teoria geográfica localizar, demarcar, e mapear o espaço. É preciso ler e entender de mudanças” (MOREIRA, 2008, p. 16). Esses motivos fazem com que a Geografia Tradicional entre em processo de decadência nos meios acadêmicos e escolares.

Sendo assim, principalmente na década de 70, sob a influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, denominada de Geografia Crítica. Ela se preocupa em compreender a sociedade por meio das relações sociais, do processo e da apropriação humana da natureza. É uma geografia da denúncia e que se vale da dialética.

2.2.2 A Geografia crítica: uma visão renovadora.

No mundo todo, geógrafos exprimiram suas posturas em relação à Geografia Crítica: “a questão do espaço não pode ser uma resposta filosófica para problemas filosóficos, mas uma resposta calcada na prática social”; “a Geografia é uma prática social em relação à superfície terrestre”; “o espaço é a morada do homem, mas pode ser também a sua prisão”. Eis acima, manifestações de Moraes (1999, p. 116-117) citando frases de David Harvey, Yves Lacoste e Milton Santos.

As mobilizações relacionadas à renovação da Geografia expressavam que ela não se preocupava somente pela influência do meio natural no domínio do social, mas sendo uma ciência que busca refletir sobre as ações estabelecidas pelos homens, compreendendo as interações estabelecidas em sociedade em diferentes contextos espaciais. As análises da sociedade, a partir das relações sociais e de trabalho, e da apropriação humana da natureza para produzir os bens materiais necessários à sua sobrevivência e suas consequências, resultaram de análises que os geógrafos começaram a considerar a partir desse período.

Para o ensino, essa renovação acarretou no desenvolvimento de debates e propostas centradas dentro de uma postura crítica. Vesentini explica:

Essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino ela se preocupa com a criticidade do educando e não com 'arrolar fatos' para que ele memorize. (2008, p. 14).

Nesse sentido, a Geografia escolar necessita refletir as transformações da sociedade para garantir sua importância no currículo. Não pode continuar sendo apenas uma tradição escolar, mas precisa garantir acima de tudo a sua relevância no currículo a fim de manifestar as preocupações que fazem parte de sua estrutura teórica e das inquietações da sociedade. Vesentini (2001, p.15) considera que tanto a educação quanto o ensino possuem duas dimensões que se referem a instrumentos de dominação e de libertação. Segundo ele, o sistema escolar “é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna” (p. 16) e mantém a ideologia do sistema vigente. Como sistema de libertação, ainda conforme o autor, a instituição escola contribui para a constituição da cidadania, “(...) para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo” (VESENTINI, 2001, p. 16). Para Mauri e Valls (2004, p. 343):

[...] na seleção dos conteúdos escolares de ciências sociais intervêm, muito mais que em outras áreas do currículo, os objetivos do projeto cultural, ideológico e político que presidem a educação escolar. A esse respeito, e devido aos desafios postos hoje pela sociedade à educação escolar, é imprescindível proceder a uma reconsideração desses objetivos e do papel que podem desempenhar em sua consecução o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos de ciências sociais.

No mundo atual, algumas questões tornaram-se mundiais, como as questões voltadas à natureza. Os problemas ecológicos e sociais, como a violência, adquiriram um novo significado e despertam os interesses da sociedade como um todo. Dessa forma, a escola deve promover, além do desenvolvimento psíquico dos educandos, a criatividade, a iniciativa individual e o senso crítico em relação às grandes enfermidades do mundo (VESENTINI, 2001, p. 22). Portanto, está evidente que

[...] hoje seja muito mais necessário aprender geografia, compreender o mundo em que vivemos. A globalização afeta a todos atualmente, com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum lugar ou região que não dependa do mundial, sendo este último mais do que a mera soma dos inúmeros lugares. Mais do que nunca, há hoje uma necessidade imperiosa de conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia (VESENTINI, 92/93, p. 219).

Contudo, as realidades encontradas no cotidiano em sala de aula podem se distinguir pelo desenvolvimento de práticas que, segundo Cavalcanti (2002, p. 66), dividem-se em dois tipos: a tradicional, já instituída, e outra, que se caracteriza por práticas alternativas, reflexo de experiências ancoradas por teorias críticas e por visões construtivistas de ensino.

Em diversos âmbitos educacionais, a denominada Geografia Crítica não está presente ou se aproximou muito pouco de algumas realidades. Como adverte Kaercher (2006, p. 222-223):

Muitas vezes só trocando rótulos e slogans. Mas continuando a produzir verdades cristalizadas e, o que é pior, mantendo a Geografia como algo chato e distante do cotidiano dos alunos. [...] Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação, etc). Para tal, a dúvida deve ser um princípio metodológico constante. Nós, professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida. É preciso também uma outra conduta epistemológica, que renove a base na qual se assenta o conhecimento geográfico. Uma postura mais investigativa. Que reproduza menos generalidades que tanto povoam a Geografia (Geografia como síntese, Geografia como cultura geral etc.).

Diante destes pressupostos, as práticas de muitos professores e o referencial teórico-metodológico de muitos livros didáticos conservam o ensino baseado na descrição e na memorização. Afinal, para alguns professores, torna-se mais cômodo orientar seus alunos apenas a seguir os conteúdos programados pelos livros, ou apresentados nos livros didáticos memorizando as informações e os dados e realizando os exercícios de fixação ao invés de orientá-los a refletir, exprimir suas concepções, comparar, e incentivar a serem autores também de conhecimento. Este modelo de ensino-aprendizagem afasta do aluno inúmeras possibilidades de ele ser

participante ativo da construção do conhecimento, pois o reduz a mero receptor de informações.

Para Oliva (p. 44), a introdução da Geografia renovada não deve desprezar o universo linguístico e familiar da Geografia Tradicional – já que é tão presente no cotidiano escolar, mas, partindo dele, pode produzir uma crítica sobre este discurso e introduzir/criar nele novas possibilidades para que os alunos compreendam e participem do mundo no qual estão inseridos. Castrogiovanni (2007, p. 40) diz que:

Não há dúvidas que a geografia crítica colabora para uma leitura mais complexa do espaço geográfico e, porque não dizer, da escola como parte da vida. Ela prioriza paradigmas atuais, como o respeito às diferenças, a valorização das especificidades dos lugares e dos povos, e ressalta a dinâmica preservacionista na relação entre sujeito e natureza.

Desde a constituição da Geografia até a atualidade, muitos discursos e mudanças perpassaram esta ciência. Muitos teóricos defenderam o seu ponto de vista em relação ao uso do conhecimento geográfico. Tais divergências de compreensão refletem-se no ensino. Isso implica dizer que cada vertente apresenta uma determinada concepção acerca de cada um dos muitos temas de interesse da Ciência Geográfica. Tal arcabouço pode ser conhecido em cursos específicos desta área científica ou pela forma pela qual são apresentados e concebidos por profissionais de outras áreas, bem como por meio dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. E, além disso, de importância fundamental, pode-se percebê-lo na forma como esses conteúdos são ensinados. Para Oliveira (1998, p. 143-144):

Nos dias de hoje só tem havido lugar para duas grandes vertentes ideológicas no ensino de geografia. Ensinar uma geografia neutra, sem cor e sem odor. Uma geografia que cria desde o início trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital, ou ensinar uma geografia crítica, que forme criticamente a criança. Voltada, portanto, para seu desenvolvimento de sua formação como cidadão. Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças/trabalhadoras terão no futuro deste país. Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita finalmente construir o futuro.

Diante disso, torna-se oportuno que a disciplina de Geografia se faça presente no currículo escolar e possa contribuir com o desenvolvimento dos educandos em relação às interpretações do espaço geográfico próximo e distante. Além de auxiliá-los a refletir sobre esses mesmos espaços de forma diferenciada, afastando-se da mera descrição, leva-os a pensar e agir em seus contextos

socioespaciais. Sendo assim, as práticas pedagógicas e metodológicas, ao adotarem uma ou outra concepção de ensino de Geografia, direcionarão as reflexões a serem postas no contexto escolar bem como o perfil de estudante e ser humano que os professores e instituições desejam ter em suas aulas e, conseqüentemente, formar.

2.2.3 O Toque da Geografia nas Primeiras Vivências Escolares

Ao sair do convívio familiar – espaço onde a criança mais circula na idade pré-escolar – e ao entrar na escola, o aluno passa a ter o ambiente escolar como o lugar onde são estabelecidos os primeiros contatos com crianças da mesma faixa etária ou até com idades mais avançadas. Também é o local onde os pequenos passam a se relacionar com pessoas adultas que não faziam parte de seu cotidiano, criando, dessa forma, muitas possibilidades de experiências travadas nesse meio, além da continuação de sua formação e transformação de seu centro social. Ou seja, o contato com a escola propicia ampliações de seus horizontes, que outrora se concentravam no interior da família.

As instituições escolares, suas estruturas curriculares e de organização, por meio de aportes legais, instituem o ingresso de crianças nesses ambientes desde muito cedo. O início do convívio escolar se destina à familiarização da criança neste novo espaço. Ela é envolta pelos mundos imaginários do faz de conta, pelas brincadeiras lúdicas e pelo convívio com colegas e educadores. As oportunidades oferecidas a essas crianças em sua entrada na instituição escolar permitem a elas um maior contato motor, afetivo e social, devido às experiências quantitativas e qualitativas. Essas aproximações significam

[...] uma articulação entre o ambiente físico e social e o processo de construção das múltiplas identidades que nos constituem ao longo da trajetória de vida (pessoal, social, cultural). Significa refletir sobre a possibilidade de se proporcionar às crianças oportunidades de interação com outros indivíduos, que as levem à independência, à cooperação e à colaboração voluntária e não à competitividade, concorrência e individualismo, ao perceberem que os outros, com os quais convivem, também tem sentimentos, opiniões e direitos (HICKMANN, 2002, p. 9-10).

Assim, é oportuno oferecer a essas crianças o contato direto com inúmeras possibilidades de atividades lúdicas, práticas e afetivas, para que elas possam se

desenvolver. A criança, especialmente nessa fase, é única e todas as peculiaridades de sua identidade e de sua personalidade iniciam por meio de seus movimentos naturais e biológicos, determinados pelos contextos culturais de que faz parte.

A formalização deste período do processo de ensino-aprendizagem, por meio da aquisição da leitura e da escrita, efetiva-se oficialmente a partir do 1º ano do Ensino Fundamental e se estende de forma sucessiva aos outros níveis.

A relação entre a transmissão e a construção do conhecimento constitui-se, basicamente, na transferência de modelos convencionados socialmente. É nesse período que a estrutura cognitiva das crianças é colocada no embate entre suas habilidades e os limites que possuem para além daquilo que já conheceram e experimentaram. O conhecimento:

é um processo próprio da natureza social e cultural do homem, na medida em que o desenvolve como forma de enfrentamento da natureza, ao invés de simplesmente a ela se adaptar. [...] Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início (VASCONCELLOS, 2000, p. 52).

Para compreender a realidade, o conhecimento científico e os saberes foram fragmentados em divisões específicas, estratificadas por disciplinas. Na escola, as crianças se deparam com a organização da ciência segundo componentes curriculares de Matemática, Ciências Naturais, com as linguagens escritas, artísticas e corporais, além da História e da Geografia. Durante essa trajetória instituída, ocorrem as primeiras sistematizações do saber formal. O uso da linguagem oral passa a ser representado por símbolos e a criança aprende a interpretar outros usos sociais de comunicação, como os livros; a Matemática passa a estruturar os sistemas lógicos e de contagens expressos por números; os movimentos da vida e da natureza são desvelados pela Ciência; a História e a Geografia se voltam para o homem e suas relações sociais no tempo e no espaço; as artes plásticas e corporais permitem que o mundo infantil seja representado, possua cores, tenha movimentos e ritmos.

O desenvolvimento desses campos do conhecimento permite inúmeras abordagens metodológicas: teóricas ou práticas. As primeiras caracterizam-se pelo

formalismo, definido muitas vezes por manuais didáticos e por acúmulo de informações fragmentadas, o que impossibilita, na maioria das vezes, a conexão entre os saberes. As propostas metodológicas práticas se valem de situações-problema, se utilizam das inúmeras realidades presentes na sala de aula, e, por envolverem o cotidiano, necessitam abranger a multiplicidade de conhecimentos existentes.

Muitas são as questões levantadas e as propostas elaboradas para a divisão e a forma como se apresentam as disciplinas escolares neste nível de ensino: elas são, em geral, fragmentadas, desarticuladas e compartimentadas. Apesar de o período atual ser cada vez mais global e envolver processos multidimensionais, a escola, como em outros momentos, não acompanha os mesmos passos das mudanças e da variabilidade de eventos. “Por outro lado, para que o professor em sala de aula oportunize condições para o aprendizado, ele próprio têm de assumir essas características no seu aprendizado e na sua formação” (CALLAI, 2002, p. 10). Paradoxalmente, Castrogiovanni e Costella (2006, p. 24) indicam que nesse nível de ensino:

[...] muitas vezes, o papel do professor se torna problemático, pois a sua formação é mais geral que específica, o que por outro lado lhe possibilita ser mais interdisciplinar. Os professores são formados em escolas normais (Magistério) de Ensino Médio, Pedagogia ou áreas que definam algum campo do conhecimento, como Matemática, Literatura. Assim cada particularidade que deve ser trabalhada se torna muito assustadora, pois lhe faltam as diferentes epistemologias do conhecimento.

Perceber que os campos do saber não são fechados em si, muito menos incomunicáveis, e reconhecer que é necessário utilizar os pressupostos teóricos das diferentes ciências permitem aos educadores, em especial dos anos iniciais, realizarem em sala de aula diferentes inter-relações. Isso acaba promovendo momentos de interdisciplinaridade, o que demanda iniciativa, empenho e acima de tudo, estudo por parte dos educadores.

Para tal, é necessário ir além dos objetivos do ensino nos anos iniciais, que preveem que ele deve envolver conteúdos fechados, e reconhecer que esses objetivos deveriam ser voltados, inicialmente, à identificação do ‘ser’ do aluno. Esses objetivos deveriam procurar educar alunos abertos às relações de tudo que os rodeia, dos símbolos estabelecidos pela sociedade à qual pertencem, e às relações

entre as pessoas e os lugares em que vivem e percorrem. Callai (2002, p. 57) ressalta que:

As séries iniciais, período em que se dá a alfabetização, são o início da vivência socializadora em um grupo formal, organizado fora da criança e por motivos externos a ela. Se o aluno tem de vivenciar a sua vida dentro desse grupo, formalmente desenvolvendo a aprendizagem de certos aspectos da vida, não se pode deixar de lado a vivência que ele tem fora da escola e aquela dos anos de vida que precederam a alfabetização (dentro e especialmente fora da escola).

O que não exclui a importância do campo específico das ciências – forma que ainda hoje é mantida pela maior parte das instituições escolares. Ao contrário, o professor pode se valer desses diferentes contextos, que, além de ampliar, a compreensão do todo por parte do aluno, possibilitam, ainda, a tomada de saberes como forma de interpretar o real, especialmente nessa fase de escolarização.

Desenvolver nesse nível de ensino uma proposta voltada ao aluno e não aos interesses estanques de disciplinas escolares é desenvolver uma postura aberta e flexível, envolvendo assim os grupos sociais representados na individualidade de cada aluno. Segundo Xavier et al,

Se elegemos as disciplinas como eixo vertebrador dos conteúdos, caímos numa concepção autoritária de que existe um conhecimento absoluto e neutro que deve ser apresentado aos alunos, independentemente do contexto em que o processo educativo acontece. Por outro lado, se desprezarmos a importância que os conhecimentos científicos tem para a transformação da realidade, corremos o risco de cair em um pragmatismo, uma visão espontaneísta da realidade, desconsiderando sua dimensão histórica (1997, p. 22).

Logo, a riqueza de oportunidades de conhecimento e o espaço propício da escola e da sala de aula facilitarão ao aluno o desenvolvimento de seus “[...] mecanismos cognitivos, presentes nas ações, nas percepções, nas imagens, na linguagem, o pensamento ou inteligência, e pode ser aplicado a qualquer e a todas as extensões das áreas de interesse” (RAMALHO, 1996, p. 35).

Uma das especificidades deste nível de escolarização é a preocupação com a alfabetização ancorada nas disciplinas de Português e Matemática¹¹, ou seja, uma

¹¹ Straforini (2004) e Brito (2007) realizaram reflexões sobre o ensino nos anos iniciais e ambos enfatizaram em seus estudos igualmente o enfoque dos professores dos anos iniciais nas disciplinas de Matemática e Português.

das grandes habilidades a serem desenvolvidas é exclusivamente o ato de ler/escrever e contar. A esse respeito, Callai (2003c, p. 77) questiona:

Ler e escrever para quê? Consideramos que essas são atividades que vão instrumentalizar o aluno a viver no mundo, ou melhor, a reconhecer esse mundo e situar-se nele como um cidadão. O conteúdo das ciências sociais pode ser considerado, nesta perspectiva, o pano de fundo que embasa todo este processo de iniciação escolar, que tem como fundamental a alfabetização.

Em razão da centralidade destinada a algumas áreas do conhecimento, o ensino nos anos iniciais deixa outros campos disciplinares, em especial, as Ciências Sociais, à margem de alguns manuais pedagógicos estruturados em tempos remotos, que devem ser executados se o tempo letivo for hábil para tal. Nas palavras de Castrogiovanni e Fischer (1989, p. 87), ao usufruir das Ciências Sociais,

Estariamos, dessa forma, trabalhando conceitos referentes à manutenção/transformação; real/imaginário; semelhanças/diferenças, numa abordagem impregnada das contradições vividas no dia-a-dia. E não estariamos forçando o aluno à memorização de nomes, noções abstratas, definições, muitas das quais nós mesmos não elaboramos, pois são como “mortas”, sem utilidade no dia-a-dia. É essencial que, nas séries iniciais, também haja responsabilidade pela “alfabetização” em geografia, filosofia, história e sociologia.

A Geografia se insere nesse contexto. Ela é uma disciplina que muitas vezes é incipiente ainda hoje na formação de professores desse nível. Por isso, não fundamenta a prática de muitos educadores, que não reconhecem sua estrutura teórica, e, portanto, não procuram sua aplicação metodológica. Conforme Rego (2000, p. 8):

A escola – espaço privilegiado para educar a intersubjetividade – pode ser também o espaço onde a geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos.

Da mesma forma, para Callai (2003c), as abordagens a serem realizadas devem ser concentradas a partir de fatos do cotidiano, a partir da leitura do mundo vivido da criança. Para ela:

O estudo de geografia insere-se neste âmbito, na perspectiva de dar conta de como fazer a leitura do mundo, incorporando o estudo do território como

fundamental para que se possa entender as relações que ocorrem entre os homens, estruturadas em um determinado tempo e espaço. O período das séries iniciais é o de construir os conceitos básicos da área, e que são básicos para a vida (2003c, p. 77).

Além disso, a autora propõe em seu vasto trabalho sobre os anos iniciais e o ensino de Geografia que as abordagens com os educandos – que objetivam a alfabetização – devem levar em conta o grupo, o tempo e o espaço:

O nosso aluno tem de ser considerado em sua plenitude, e não apenas como uma criança que está à disposição do professor e da escola para ser ensinado. Se a preocupação da escola é formar cidadãos, o aluno precisa ser visto como indivíduo que vive em sociedade (fazendo parte de vários grupos) num determinado momento (um tempo definido) e ocupando determinado lugar (espaço). Crescer, portanto, significa ir localizando-se com lucidez, no tempo e nas circunstâncias e que se vive, para chegar a ser verdadeiramente homem, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com seus semelhantes (CALLAI e CALLAI, 2003, p. 67).

Para que seja estabelecida a relação entre o mundo vivenciado pela criança antes de sua entrada na escola e as matérias escolares, além da mediação dos signos presentes no ambiente escolar, a criança precisa ter a figura do professor como aquele sujeito que irá auxiliá-la na composição de seus grupos e de suas relações. O estabelecimento de vínculos com o professor nesse período é mais intenso por ser um contato diário instituído pela unicidade.

Em se tratando das primeiras experiências de escolaridade, mais ainda cresce o desafio para o professor, pois ao trabalhar o cotidiano dos alunos, lida também concomitante com o individual e o coletivo. Justamente aí reside a necessidade de provocar a sistematização daquilo que, aparentemente, encontra-se disperso na mente infantil (CASTROGIOVANNI; FISCHER, 1989, p. 86).

Portanto, o contato com o professor deve permitir à criança ultrapassar as barreiras do seu imediato para além de suas curiosidades e ansiedades, promovendo desta forma, impulsos para novas iniciativas frente ao grupo, favorecendo o início do processo de sua autonomia. A construção dessa etapa de desenvolvimento visa contribuir para que a criança possua meios de elaborar as primeiras relações formais em seu pensamento, agir criticamente e ser capaz de exprimir suas opiniões, dúvidas e participar de forma efetiva no grupo ao qual pertence.

O espaço escolar nos anos iniciais, com a constante interferência do educador-mediador sobre as crianças e suas diferentes infâncias¹², poderá ser um período propício a novas descobertas, construções e reconstruções do conhecimento. Esse processo desencadeador de novos significados nas crianças não é aleatório e espontâneo. Leontiev (2001, p. 73) aponta que:

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

Na maior parte das atividades, o professor apresenta somente ao aluno os conteúdos (verbalmente e com sistematizações no quadro – para que ele copie), o rodeia de livros, provocando ou não a sua curiosidade. Ele deve apresentar as inúmeras formas de conhecer, ser e agir, para que o aluno supere o conhecido e avance para a resolução de questionamentos que ele possui enquanto ser social e pensante.

Muitas vezes, a não utilização dos campos do saber de forma plena na organização educacional evita o desenvolvimento pleno do educando, pois ele não se confrontou com possibilidades possíveis presentes em cada ramo do saber. “Com esta abordagem estaríamos oportunizando ao aluno a posse de alguma instrumentação – embora não suficiente – para que desde as séries iniciais ele inicie o processo de edificação de sua cidadania” (CASTROGIOVANNI; FISCHER, 1989, p. 87).

Mas, se o aluno, ao se deparar com um corpo de informações, conseguir fazer conexões entre elas e o seu conhecimento prévio, irá se relacionar com o posto e o vivido, transformando, assim, esse processo em conhecimento, o que será importante para a formação integral do aluno. Pois, a criança, com o incentivo do professor, mobilizou seus esquemas cognitivos.

¹² Além das experiências que as crianças levam consigo para a escola, Stearns (2006) afirma que a infância dos pequenos foi alterada em decorrência do processo de globalização. Ao mesmo tempo em que esse acontecimento proporcionou o contato com outras sociedades, por meio de aportes culturais (TV, internet, produtos, etc), afastou outras crianças que tiveram que se separar de seus “mundos” tanto imaginários como escolares porque foram distanciadas e aproximadas do mundo da miséria e do emprego infantil, descaracterizando o desenvolvimento de uma infância saudável.

2.2.4 A Contribuição de Conceitos Geográficos para o mundo infantil

Ao longo de um determinado período, o ensino da Geografia manteve-se atrelado a uma gama enorme de nomes isolados. Desvinculados de suas relações, os nomes eram inseridos no cotidiano e, por ser o currículo escolar estruturado de acordo com as demandas sociais, foram sendo impulsionados por movimentos e períodos históricos que se relacionam com os acontecimentos da sociedade. Segundo Coll (2000, p. 19):

[...] a aprendizagem de fatos e dados tem sido complementada e às vezes substituída pela apresentação de conceitos de complexidade diversa que formaram, em muitos casos, a coluna vertebral dos currículos vigentes nos últimos anos no ensino obrigatório.

O conceito como termo geral e universal apresenta uma propriedade comum a um conjunto de objetos, que, por sua vez, pode ser definida por ter uma essência, uma gama de características essenciais aos objetos aos quais atribuímos a propriedade. Exemplos de termos gerais são: mesa, cadeira, homem, planta, vermelho, quadrado, etc. Expressamos um conceito por meio de um termo geral (a palavra “mesa”, por exemplo), mas ele quer dizer ou significar muitas coisas: para acharmos que podemos denominar algo por meio da palavra “mesa”, o objeto tem que ter certas características, deve ter uma superfície que possa suportar objetos, no entanto, pode variar muito, pode ser de madeira ou vidro, pode ter uma superfície áspera ou lisa, pode ter pernas ou estar sobre um toco de árvore. Enfim, quando tentamos conceituar o que um determinado termo geral expressa encontramos dificuldades. Percebe-se que um conceito (mesa), quando é estabelecido por meio de outros conceitos (superfície, cor, altura etc.). Ou seja, tanto a propriedade como suas características (qualidades, atributos) são expressas por conceitos, que podem possuir uma hierarquia ou até mesmo categorias.

De qualquer forma, os conceitos, expressos por palavras, permitem a comunicação, a compreensão e a utilização de diversos acontecimentos, fatos realizados em diversas circunstâncias que se manifestam nas relações entre as pessoas e para classificar objetos ou fenômenos de diversos campos do conhecimento. O mais importante é que nossa linguagem é, fundamentalmente, estruturada com base em conceitos que são atribuídos a objetos que designamos,

fazendo referência de alguma forma. Nota-se que, em frases gerais, falamos de conceitos e classes de objetos a que esses conceitos se “referem” também. Nossa linguagem funciona essencialmente assim: por meio da utilização do conceito, atribuímos sentidos e manifestamos sua intenção, aquilo que tentamos captar por meio de sua definição. A “extensão” do conceito é a classe à qual ele faz referência: o conjunto de objetos, fatos ou indivíduos ao qual ele se aplica.

No contexto escolar, conceitos são o que costumamos designar, habitualmente, de conteúdos, porém, a abordagem em sala de aula por meio de conceitos ultrapassa meramente os fatos, acontecimentos ou listas de conceitos/conteúdos. A diferença consiste na ressignificação de fatos e conteúdos estabelecendo uma relação de interdependência, ou seja, entre diversos conteúdos que, por ora, são atrelados em conceitos, redes conceituais (COLL, 2000).

O trabalho docente por meio de conceitos pressupõe o reconhecimento de acontecimentos em diversas circunstâncias do cotidiano dos sujeitos envolvidos em sala de aula. Pressupõe também outros fatos ocorridos em outras partes do mundo, manifestados pela informação midiática. São estabelecidas relações significativas entre os fatos e as interpretações a serem realizadas pelos campos do saber, que são estruturados por conceitos. Nesse sentido, não é suficiente dispor de dados e informações em sala de aula, mas dispor de conceitos que permitam interpretações.

O enfoque do trabalho pedagógico com as realidades vivenciadas e observadas, segundo Coll (2000, p. 40), é:

Uma das formas de ajudar os alunos a modificarem as suas idéias prévias e basear a apresentação do conhecimento escolar em situações e contextos próximos da vida cotidiana do aluno, de forma que o saber científico se mostre não somente ‘verdadeiro’, mas também útil (no sentido de que sirva para explicar fenômenos reais para o aluno e não somente situações hipotéticas).

Nesse sentido, a ênfase em conceitos e sua aprendizagem consistem no estabelecimento de relações entre o conhecido e as atribuições de significados do seu real com as manifestações dos sujeitos envolvidos por meio da expressão de sua compreensão, expressa por palavras. A partir da utilização do conceito e de sua apresentação, o aluno desenvolverá seu conhecimento quando ele conseguir estabelecer uma ligação com essas representações que os conceitos expressam em sua própria realidade, por meio de suas próprias palavras. Esse processo se efetiva de forma progressiva e de acordo com o desenvolvimento de cada um.

A aprendizagem por conceitos não reside nos objetos a serem apreendidos. Reside sim na maneira como são conduzidos e na forma como são encontrados e identificados nos objetos de estudo e de como são conduzidos para a aprendizagem. Nesse sentido, os conceitos são apreendidos a partir da inter-relação do que já é conhecido, para aquilo que, por intermédio da mediação do professor e dos objetos de aprendizagem, desejam conceituar intencionalmente entre o vivido e o científico.

O processo de conhecer conceitos é compreendido por diversos níveis a partir de formas qualitativamente diferentes, ou seja, a forma como o sujeito compreende diante de suas capacidades e dos níveis de exigência impostos pelos níveis educacionais e pelas alterações provocadas pela sociedade. Couto (2006, p. 79), a respeito das formas de aprendizagem de conceitos, ressalta que:

Embora não se ensinem conceitos diretamente, o aprendizado escolar permite desenvolver as habilidades intelectuais que tornam consciente o próprio ato de pensar, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade de diferenciação, a classificação, a análise, a síntese, a abstração; todos esses indispensáveis à construção de conceitos.

Dessa maneira, as condições afetivas e materiais a serem estruturadas e estabelecidas devem ser organizadas a partir das características dos alunos, ou seja, de suas peculiaridades culturais. O conceito está a serviço da comunicação e ao emprego para o entendimento na solução de acontecimentos. Isso está presente desde a aquisição da linguagem e em todo o período de vivência escolar revelados pelo conhecimento científico. Dessa forma:

Os professores, conscientes do papel da linguagem na construção do conhecimento, orientam a seleção dos conteúdos de modo que os alunos tenham efetivamente a oportunidade de aprender tal linguagem, dando entrada, assim, não apenas ao vocabulário, mas também as formas canônicas de apresentação, de representação e de comunicação do conhecimento próprias das ciências sociais (MAURI; VALLS, 2004, p. 343)

O conhecimento científico, mesmo que em suas ramificações, possui como objeto de estudo o homem e/em suas relações. A Geografia inserida no campo das Ciências Sociais pode ser destacada por contribuir e decifrar situações do cotidiano, sobretudo aquelas relacionadas com contextos socioespaciais. Para tanto, se vale de uma rede conceitual ancorada pelo conceito de espaço e que, de acordo com as exigências interpretativas, assume modos de análise nos diferentes níveis de ensino.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e as capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas (2000, p. 75).

Paganelli (2006, p. 150) salienta que “a adequação dos conteúdos geográficos está associada aos conceitos a serem construídos. A análise dos conceitos em sua complexidade e dos níveis de domínio pela criança e pelo adolescente deve ser considerada pelo professor no processo de ensino aprendizagem”.

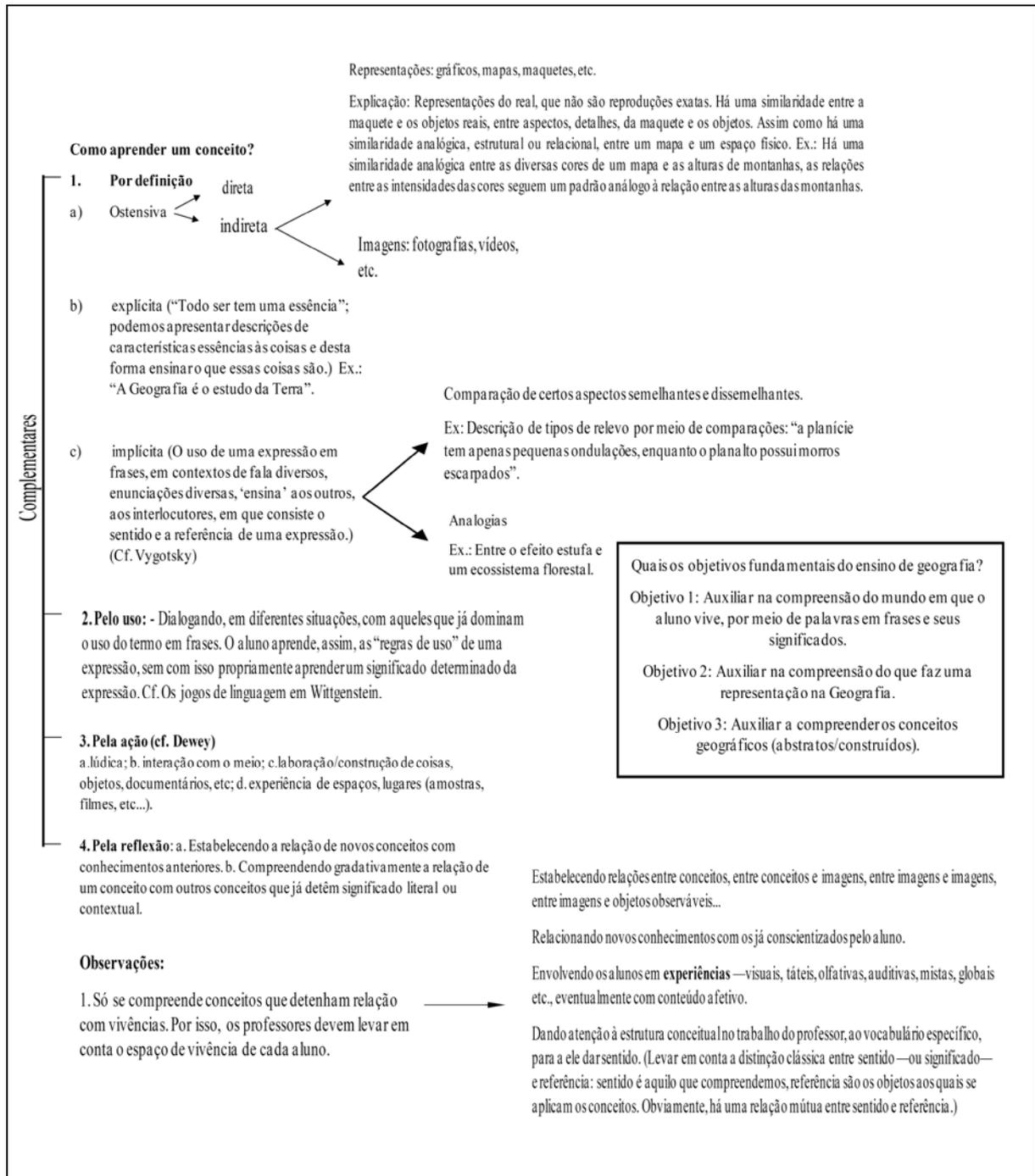


Ilustração 2 – Esquema sobre os processos que contemplam a aprendizagem e o ensino de conceitos. Fonte: Elaborado pela autora e pela orientadora da dissertação.

No período escolar dos anos iniciais, torna-se relevante utilizar a vivência dos alunos como ponto de partida para as discussões em sala de aula. Situações do cotidiano em qualquer escala, como as que envolvem o espaço e os conceitos que nele e dele fazem parte, podem ser tranquilamente exploradas. Esses conceitos devem permear o trabalho em sala de aula com a Geografia. Segundo Cavalcanti:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos (2002, p. 33).

Imbuídos das contribuições de Cavalcanti, que possui um amplo trabalho sobre os processos de construção de conceitos no ensino aprendizagem de Geografia, devemos considerar que, segundo ela, em diferentes experiências cotidianas, as pessoas constroem uma Geografia, determinando uma vivência que origina uma espacialidade, ou seja, as práticas socioespaciais travadas no espaço geográfico entre as pessoas com as quais convivem e desenvolvem suas práticas diárias nos diferentes espaços. Espacialidades, nesse sentido, seriam as atividades nos espaços que circulam, frequentam e convivem e, dessa forma, as pessoas, em especial, os estudantes, por vivenciarem esse espaço, constroem uma(s) geografia(s) (CAVALCANTI, 1998; 2002; 2005).

Do mesmo modo, Rego (2000, p. 7), ao se referir às vivências no espaço geográfico, se vale do conceito de ambiência, que, segundo o autor, articula-se pela relação e pelo envolvimento de acontecimentos físico-sociais manifestados no espaço. Assim:

O espaço vivido pode ser entendido como a rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as existências individuais no trabalho, na escola, na família, nas outras diversas formas de vida societária (REGO, 2000, p. 7-8).

A abrangência dessas manifestações leva o autor, posteriormente a articular o conceito de ambiência com outros três: meio em torno com meio entre, hermenêutica instauradora e relação dialógica; não como isolados em si, mas como integrados – produtores e (re) criadores de ambiências:

Meio em torno significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos coletivos. Meio entre significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns e outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares entre outras formas de relações cotidianas (REGO, 2006 p. 181).

Originar ambiências utilizando os conceitos acima citados “(...) significa elencar as questões e os problemas do meio em torno como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio entre (uma sala de aula, por exemplo)” (REGO, 2006, p. 181). Essa articulação envolve o conceito de hermenêutica instauradora que irá possibilitar a apreensão de acontecimentos imediatos, do vivido,

[...] como fatos a serem amplamente compreendidos, relacionados entre si e com os fatos de outras escalas de análise, e sobre esses fatos, que se tornam o objeto de interpretação, procurará agir, em alguma medida modificando-os. O processo educacional, nesse modo, não apenas apreende os objetos, apreende simultaneamente a capacidade de ação dos sujeitos desse processo (REGO, 2006, p. 186).

No processo educativo, a tomada de fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido incide em uma

[...] leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco esse mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxada para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de uma interpretação instauradora (REGO, 2006, p. 188-189).

A postura que é tomada para essa leitura, que, para a Geografia, é o espaço geográfico (para o autor – texto dessa ciência) e a interpretação dos acontecimentos, poderá ocorrer em uma proposta dialógica de diálogos convergentes e divergentes que:

[...] não apenas acentua oposições entre essas, mas igualmente acentua nas divergências as possibilidades de conciliações provisórias, costuras epistemológicas e operacionais para atuar em relação a questões efetivas de nossa existência – nossa existência que, multifacetada e de oposições interpenetradas e dinâmicas, não cabe nos limites de uma só razão, por mais que essa se pretenda totalizante (REGO, 2006, p. 192-193).

Por isso, deve-se falar em leituras de mundo, pois “assim, o aluno passa a ser em sala de aula um canalizador da sua ambiência, o professor, um ouvinte e mediador da configuração dessa ambiência” (COSTELLA, 2003, p. 132). A ordenação da vida cotidiana expressa dessa forma as relações com o lugar. É por meio dessa vivência que a Geografia pode considerar que “o espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a

realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações” (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

Nessa direção, o espaço geográfico passa a ser o lugar onde são definidos os territórios de sobrevivência, de trocas, circulação, disputas, exploração e de solidariedade. Todo educando possui um conhecimento espacial e esse será fundamental para que o auxilie no entendimento das dinâmicas que envolvem o ser humano enquanto um ser social ativo que percorre o espaço estabelecendo relações. Esses incursos e percursos onde as relações são estabelecidas entre as pessoas e as coisas resultam diretamente em muitas dimensões espaciais e em vários contextos: culturais, econômicos, científicos, políticos e ambientais. Estar, interpretar e aprender sobre o espaço e no espaço torna-se um processo amplo, dinâmico e sem limites. Para interpretar tal abrangência, Cavalcanti (2002, p. 14-15) indica que:

A idéia é a de que conceitos geográficos mais abrangentes são ferramentas, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços. São esses conceitos (e outros não especificamente geográficos) que permitem aos alunos, no estudo de Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana de cada um.

A utilização dos conceitos cotidianos e das primeiras impressões que os alunos possuem do espaço geográfico no qual vivem e percorrem todos os dias permitem no trabalho escolar que haja o embate com a sistematização que o professor faz em sala de aula. O uso dos conceitos e impressões nos lugares que os estudantes já frequentam e onde conseguem identificar as marcas de territórios possibilita, num primeiro momento, o confronto dos seus conhecimentos cotidianos com os científicos desenvolvidos em sala de aula.

O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (CALLAI, 2005, p. 234).

O professor deve proporcionar aos alunos essas possibilidades, para que eles atribuam significados de compreensão para além daquilo que somente olham de forma ingênua ou repassada, mas com intencionalidade de quem observa e

analisa, para refletir sobre tal configuração e determinar ações presentes e futuras. Diante disso, Callai (2005, p. 237) considera que:

Fazer a análise geográfica significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial. Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem.

Por meio da estrutura e da formação do contexto de palavras, manifestadas (leitura do espaço) pelos educandos pela sua oralidade, saberemos quais linguagens ele utiliza. A transferência no papel com o auxílio dos signos “(...) permite que se faça o aprender da leitura da palavra, aprendendo a ler o mundo” (CALLAI, 2005, p. 234).

[...] A linguagem geográfica apresenta características que precisam ser consideradas, tanto quanto possível, como fonte de explicação para as dificuldades que os alunos possam vir a ter na sua compreensão, como para planejar movimentos pedagógicos que facilitem o processo interativo (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 42).

A aprendizagem para a leitura espacial com as crianças permite desenvolver, mesmo que inicialmente, a formulação de indagações, processamento de evidências e elaboração de explicações. Nesse sentido, Kaercher complementa:

Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar. A geografia é um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de ‘lerpensar’ filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia-a-dia, porque ‘olhar as coisas’ implica pensar no que os seres humanos pensam delas (2007, p. 16).

Ao mesmo tempo em que o aluno realiza a leitura do espaço e reconhece no seu cotidiano mais próximo, ou seja, no seu lugar, elementos culturais, naturais e sociais que permanecem se transformando, essa leitura evidencia também como as crianças estão atreladas ao espaço em que (sobre)vivem, logo, devem ser levadas a decifrá-lo e praticarem as suas descobertas individuais e coletivas. Por isso, propiciar momentos que levem os alunos a refletir, pensar, questionar, criar, produzir ideias, em vez de serem somente receptores, permite que “as habilidades devem ser

desenvolvidas ao longo das atividades, algumas são gerais e outras expressam uma especificidade para ‘ler o espaço’” (CALLAI, 2002, p. 12).

O espaço como escopo de toda uma rede de conceitos onde ele se constitui permite que nele sejam identificadas nossas identidades, quem somos e refletirmos o que devemos ser neste mundo. Nele são manifestados as práticas sociais e os conflitos. Ele é a base da produção e do consumo, por ele circulamos, nele travamos nossa sobrevivência – mesmo que muitas vezes de forma contraditória. Pela nossa existência e acima da ganância, o homem explora recursos naturais e também é explorado em um processo dialético com outros homens.

Callai atribui grande importância ao estudo do lugar. Segundo ela, o local é a escala espacial que deve desencadear as abordagens conceituais de Geografia, em especial nos anos iniciais, a partir do local/lugar, pois:

Estudá-lo é fundamental, pois ao mesmo tempo que o mundo é global, as coisas da vida, as relações sociais se concretizam nos lugares específicos. E como tal a compreensão da realidade do mundo atual se dá a partir dos novos significados que assume a dimensão do espaço local (CALLAI, 2003, p. 8).

Partir das análises e compreensões do espaço geográfico por meio do lugar, de acordo com Callai (2005, p. 230), não se refere a seguir um movimento em círculos concêntricos da menor para a maior escala, ou vice-versa em sequências lineares. Esse modo de ensinar e aprender o espaço não significa que, por meio dessa estrutura, se possa chegar ao entendimento do todo. Ao contrário. Segundo a autora, a realidade atual é complexa e não é vivenciada pelas pessoas em círculos que partem do mais próximo e se expandem para o mais distante. “O problema não é partir do ‘eu’, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo” (CALLAI, 2005, p. 230). A autora mantém sua posição ao esclarecer que:

O lugar tem que ser entendido em suas relações sociais e estas são extremamente complexas. Portanto ligadas a situações e espaços que estão além da escala de análise considerada. Um lugar reproduz em si, com suas especificidades, o global. Um lugar é a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo. As relações não são pautadas pelo espaço em si, pela proximidade. Muito pelo contrário, as relações ultrapassam as distâncias lineares e contínuas, estabelecendo-se a partir de interesses o mais das vezes externos (CALLAI, 1998, p. 68).

Nesse sentido, não se pode analisar o local sem considerar o global, pois ambos estão em interação. A constituição do período atual, demarcada pelo meio técnico científico informacional, não pode ser interpretada sem a conexão com outros lugares e realidades que são constituídos por contextos políticos, econômicos e culturais diversos. Da mesma maneira, não podem ser vistos de forma isolada, pois participam de um mesmo processo de forma imbricada, em uma só totalidade. Nesse sentido, o lugar permite capturar em profundidade a relação entre as pessoas e as coisas, bem como a constituição de seus territórios de poder e sobrevivência, pois, “o lugar permite novos enfoques interligados com o mundo vivido dos indivíduos e das comunidades, uma vez que gera outras categorias espaciais, pois, apesar de vivermos nele, não são óbvios seus significados, tampouco universais; então, temos que descobri-los” (AIGNER, 2006, p. 225-226).

Construindo e contextualizando, esses conhecimentos vão se tornando valiosos e desafiadores para que as crianças percebam as pessoas, os lugares e os objetos. Essa percepção ocorre sobre as ações desses sujeitos e leva a criança a entender que as emoções e sentimentos das pessoas se transformam com o tempo e marcam uma existência no espaço, determinando e estabelecendo as paisagens terrestres (CALLAI, 2003; 2005). A constituição que assume o espaço geográfico por meio de sua paisagem nas variadas escalas e no momento atual revela por quais acontecimentos o sujeito passou. Utilizar os sentidos, aprender a perceber o espaço e

[...] ler a paisagem em geografia é uma atividade fecunda. Uma mesma paisagem permite vários recortes para análise, indo de questões mais concretas e simples, como é o caso da observação de formas, de elementos constitutivos, de transformações, de funções, às mais complexas e pautadas na inferência e na reflexão crítica, como é a observação e a análise do público e do privado numa dada paisagem (o percurso por uma rua ou através de parte de um bairro; a observação de uma figura sobre a seca no Nordeste). Ela possibilita, assim, ir paulatinamente avançando no sentido da complexificação nos estudos geográficos e da discussão de valores e atitudes do grupo em relação a um lugar: o seu lugar de vida ou o mundo, o lugar de todas as vidas (SHÄFFER, 1998, p. 90).

A realidade espacial se revela por meio da paisagem que é exercitada no ensino de/com a Geografia a partir do olhar espacial que consiste em uma forma de apreensão. É necessário olhar para o espaço vivido com o objetivo de identificar e apreender tal espaço. “A forma dos lugares, expressa pelas paisagens, tem

aspectos culturais e subjetivos: uma dimensão estética, uma dimensão afetiva, que tem a ver com a identificação emocional das pessoas com esses lugares. O aspecto afetivo remete à noção de privacidade, de permissão, de território” (CAVALCANTI, 2002, p. 60). Essa postura ultrapassa o trabalho com conceitos estanques que distinguem paisagens naturais e culturais como se elas fossem compostas de objetos e formas estanques. Até porque o espaço geográfico possui um movimento e transformações efêmeras, nos quais as formas visualizadas nas diferentes paisagens se transformam pelos movimentos da natureza e por aqueles determinados pela produção do homem. O homem produz aqueles espaços quando determina os seus territórios de circulação, de moradias e de indústrias nos diferentes lugares do espaço urbano. As relações travadas entre o espaço urbano e o espaço rural, suas paisagens e os modos de vida e culturas das pessoas que existem lá e em outras esferas espaciais são parte do que o homem produz. A ação do homem torna as paisagens interdependentes. Shäffer (1998, p. 89) coloca que a atividade de:

Ler a paisagem responde, ainda, a objetivos que se reportam a capacidades e atitudes. A paisagem é um recurso que permite desenvolver uma série de capacidades: a observação, o registro, a análise, a comparação e a representação que, em geografia, tem um caráter específico.

Como atividades, existem inúmeras possibilidades de abordagens e fonte de materiais, principalmente no período atual, no qual as tecnologias fornecem subsídios e permitem acesso a tantos recursos. Mas, diante de tantas oportunidades, o início de qualquer abordagem pautada no espaço de vivência pode iniciar por atividades simples, corriqueiras, até porque elas permitem identificar o quanto das percepções do cotidiano a criança carrega e que estão ligadas às questões essenciais para a construção de conceitos. Nos anos iniciais e, posteriormente, para outras etapas de ensino e também em sua vida, o aluno possui possibilidades de participar da construção de novos cenários socioespaciais. Agir, dizer, fazer e criar constituem práticas diferentes em contextos nos quais os praticantes produzem suas singularidades. Dentro de tais especificidades que se ligam ao ensino de Geografia e de suas inúmeras abordagens e materiais a serem explorados, destacam-se as ferramentas cartográficas. Nesse contexto:

O estudo de diferentes imagens, representações e linguagens são formas de provocar hipóteses que levam a manifestações, análises e interpretações da formação do espaço e, portanto, da construção de conceitos geográficos. A cartografia, ferramenta indispensável nos estudos e compreensões geográficas, emprega uma linguagem que possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações sempre associadas à idéia da produção, organização e distribuição dos elementos que compõem o espaço. (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 79-80).

O uso da linguagem cartográfica busca tornar mais acessível o entendimento dos fenômenos projetados no espaço. “Uma vez que a geografia é uma ciência que se preocupa com a organização do espaço, para ela o mapa é utilizado tanto para a investigação quanto para a constatação de seus dados” (ALMEIDA e PASSINI, 2002, p. 16). Essas manifestações envolvem aspectos físicos ou sociais determinados por ocupações, interferências e modificações no espaço natural, entre outras iniciativas. Através de sua simbologia, ela contribuiu para facilitar a compreensão de dados específicos, além de ser um recurso didático-pedagógico que esclarece e ilustra o trabalho do educador. Ou seja,

A representação espacial da informação sobre os lugares (a cartografia) está invariavelmente vinculada à aula de geografia. Ela é a linguagem, por excelência, da síntese das informações espaciais, expressa conhecimentos e estuda situações, sempre enfatizando a idéia de organização do espaço. Por tal razão, a leitura cartográfica surge, desde o início da escolaridade, como instrumento básico em geografia para compreender a espacialização dos fenômenos e para representá-los, também espacialmente (SHÄFFER, 1998, p. 93).

Este modo peculiar da Geografia, com conceitos que permitem desempenhar uma leitura de mundo, é constituído de um espaço geográfico e dessa multiplicidade em suas composições, acontecimentos, movimentos e formas estruturadas pelos diferentes grupos sociais que o determinam. Dessa forma, as inúmeras leituras dele podem ser feitas e pode-se participar de sua escrita, ou seja, de sua história e produção, por meio da qual poderemos compreender o mundo em que habitamos e definimos nossa existência. Ao falar do ensino de Geografia e das múltiplas abordagens e materiais que podem subsidiar as atividades educacionais a serem estudadas e enfocadas por meio das realidades presentes em sala de aula, devemos levar em conta esses contextos e estruturar as devidas conexões.

Nessa perspectiva, torna-se interessante investigar qual é a identidade desses lugares, a partir dos interesses das pessoas que ali vivem. Reconhecer os valores, as crenças, as tradições e investigar os significados

que têm para as pessoas que vivem ali. A cultura, que dá esse conjunto de características às pessoas e aos povos, se expressa no espaço por meio de marcas que configuram as paisagens (CALLAI, 2005, p. 243).

Deparamo-nos com alunos de realidades diversas, tradições, crenças e hábitos diversos. No estudo da(s) realidade(s) vivida(s) e do posicionamento crítico em relação a elas, torna-se necessária a valorização dessas diferenças. Tal ação demanda utilizar e proporcionar aos educandos uma multiplicidade de olhares ao socioespacial e de formas de interpretar o que é diferente por constituir a realidade social que é heterogênea em sua elaboração cultural.

Cavalcanti (2002) considera o ambiente escolar como sendo um lugar de culturas: “[...] a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura dos professores e alunos” (Forquin apud Cavalcanti, 2002, p. 72). Esse “universo de culturas” presentes e carregadas no cotidiano escolar permite o confronto e a utilização das experiências práticas buscadas na bagagem de vivência do aluno. Conforme a autora, esse confronto será mais eficaz quando utilizado para ampliar as relações e os significados desses lugares vividos. Tais locais possuem significado para o aluno perante a realidade global, dos movimentos e das respostas de diferentes lugares, que são constituídos pela diversidade cultural e por determinadas características presentes nas suas particularidades.

Na esfera educacional, o ensino pautado na utilização de conceitos e na sua construção permite, além das possibilidades de compreensão e leitura do espaço geográfico, a expansão da cidadania dos educandos. Cavalcanti afirma que:

Um dos critérios para a construção do saber geográfico escolar é sua relevância social, ou seja, é a possibilidade de esse saber contribuir para a formação de cidadãos. Sua presença no currículo deve-se à necessidade que tem os alunos de apreender o espaço como dimensão da prática social cotidiana. Geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. O espaço e as percepções e concepções sobre ele são construídas na prática social, de modo que vai se formando um conjunto de saberes sobre esse espaço, mais ou menos sistematizados, científicos ou não. O conhecimento desse conjunto de saberes, a consciência do espaço ou da ‘geografia’ do mundo, pode ser construído no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar. Por isso ela é estudada na escola (2002, p. 74).

Esse processo passa a designar o conhecimento do sujeito e o seu acesso aos espaços públicos e privados, a suas leis e regras. Implica ainda em uma constante ampliação de sua humanização perante um corpo sócio-político, ao

mundo e à sociedade, amparada em valores e princípios ético-culturais. “Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito” (DAMIANI, 2001, p. 50). Isso auxilia a conduzir as crianças a tomar determinadas posturas para consigo e com os demais colegas e pessoas que fazem parte dos seus grupos, promovendo atitudes voluntárias de maneira a respeitar as diferenças e estabelecer um convívio salutar mesmo que existam opiniões e atitudes distintas na coletividade. Tarefa nada fácil nesses novos tempos. Mas, se os exercícios de cidadania para si e para o mundo não forem praticados e refletidos cada vez mais, o cidadão acabará impedindo a si próprio de se sintonizar com a complexidade desse mundo. A Geografia

[...] tem uma linguagem específica, própria e como tal é necessário ‘alfabetizar o aluno em geografia’ para que ele não só se aproprie do vocabulário específico dessa área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para a ‘leitura-entendimento do espaço geográfico’ próximo ou distante. Ou seja, a simples vivência no mundo – seja no país, estado ou na cidade – não nos transforma em entendedores críticos deste mundo (KAERCHER, 2003, p. 12).

Um olhar problematizador sobre a realidade vivida é possível quando o aluno possuir subsídios que preparam o seu próprio ‘olhar’ para realizar leituras interpretativas e de posicionamento questionador e crítico. Fenômenos e acontecimentos sociais ocorridos no espaço tornam-se um pretexto para identificar as realidades sociais das crianças por meio de seus próprios olhares. No processo educacional, a criança terá oportunidades de esclarecer algumas curiosidades e de sentir tantas outras sobre aquilo que chama sua atenção. Dessa maneira, tem a possibilidade de descobri-las e decifrá-las, até porque suas inquietações se referem à estrutura do mundo que ela vivencia, podendo compreendê-lo em seus movimentos e contradições.

A diversidade de tudo que o professor enfrenta em sala de aula o coloca a assumir uma postura investigativa de conhecer os sujeitos que fazem parte do contexto de suas práticas para perceber os avanços e os entraves decorrentes daqueles sujeitos que participaram de sua prática e quais são as posturas epistemológicas e metodológicas que ele deve adotar. Propor alternativas de aprendizagem é possível se esse desenvolvimento for feito não somente no domínio teórico. Torna-se importante que sejam estimuladas as capacidades de

comunicação e afetividade a fim de que consigam estabelecer um confronto com suas estruturas e com a de seus alunos.

Criar um contexto em sala de aula para que o aluno utilize e adote para a sua linguagem conceitos geográficos faz com que ele tome para si uma linguagem que expressa, por meio de sua crítica, a forma que assume o mundo do qual ele faz parte.

É nesse contexto que a educação se constitui enquanto processo e possibilita que o ser humano, ao interagir com outras pessoas, se constitua e participe igualmente do desenvolvimento de outros sujeitos. Em diversos lugares, os seres humanos se encontram e confrontam seus conhecimentos, ideologias e sonhos. Esse encontro torna-se uma situação privilegiada, pois passa a se constituir pela presença das diferenças. A escola, por sua vez é um desses lugares que permite reunir a diversidade de personalidades e de experiências individuais em um contexto, que, além de reunir tais características, impulsiona os educandos a avançarem em torno de desafios e objetivos comuns em relação à constituição de indivíduos capazes de atuar na historicidade e nos movimentos da sociedade. A presença da Geografia entre as disciplinas escolares permite ao educando, no instante em se depara com o corpo conceitual dessa ciência, compreender a multiplicidade de relações que o homem estabelece com o espaço em que vive. Esse espaço passa a ser efetivado nas práticas de ensino-aprendizagem que possuem objetivos traçados para subsidiar os educandos a compreenderem tais relações.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS

Nesta etapa do trabalho, serão apresentadas as inquietações que desencadearam o presente estudo e os pressupostos metodológicos que orientaram a trajetória de toda a pesquisa. São indicadas também a descrição dos instrumentos e estratégias, as impressões iniciais que nortearam o percurso e as ações estabelecidas.

3.1 PERCURSOS DELINEADOS: AS INQUIETAÇÕES INICIAIS

Muitas inquietações ocorrem quando lançamos questionamentos sobre os fatos e acontecimentos que rodeiam o nosso cotidiano e as experiências que nos lançamos a confrontar, seja com nossos conhecimentos, seja com nossas aspirações.

Durante o curso em Licenciatura Plena em Geografia, organizei, durante o último estágio curricular, uma oficina desenvolvida em parceria com o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, de Caxias do Sul. O tema foi indicado pela coordenadora do curso. Os assuntos selecionados estavam relacionados à alfabetização espacial. No decorrer das atividades, percebi que os estudantes – que estavam no penúltimo ano de sua preparação para o magistério – possuíam inúmeras dúvidas em relação à Geografia que designei de “sede geográfica”. Essa inquietação fez com que prolongássemos o término do estágio e dedicássemos um tempo a partilhar com eles o que sabíamos e tentar saciar a curiosidade que os envolvia. Então era forte a presença da pesquisa realizada por Kaercher (1997) a respeito das concepções de alunos no final do Ensino Médio. Em seu estudo, o autor ponderava como era possível os estudantes possuírem uma visão fragmentada e secundária de Geografia, ainda que a relação com ela tenha sido contínua no decorrer do processo educacional. Constatou ainda que o contato com ela era ínfimo no estabelecimento da relação entre Geografia e o mundo que envolvia os alunos.

Comecei a questionar: Qual será a Geografia que esses alunos vão ensinar aos seus pequenos estudantes? Será que vão reproduzir o que “aprenderam” até

aqui? Ao mesmo tempo em que me deparava com aquela situação, muito pouco podia fazer no pouco tempo em que estive com eles, e as minhas inquietações permaneceram.

Na minha trajetória como professora de Geografia, quando recebo alunos no 6º ano, noto que eles possuem um grande entusiasmo em relação à disciplina quando é apresentada à turma. No entanto, demonstram dificuldade nos trabalhos iniciais na relação entre ela e a sua vida e com aquilo que viram nas séries anteriores e o momento que estão vivendo. Desse modo, acrescento outras indagações às minhas inquietações: Qual é a Geografia que eles aprendem e que desenvolvem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que muitas vezes eles não identificam os componentes presentes no espaço geográfico e que atuam nas paisagens sobre as quais realizamos leituras e reflexões? Por que o homem está invisível e não aparece nas explicações?

Essas indagações motivaram o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, que nasce também observando uma pesquisa que Cavalcanti (1998) desenvolveu com professores e alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental a respeito da compreensão de conceitos geográficos. A autora observou que grande parte das representações dos alunos é proveniente do senso comum e expressa por professoras dos anos iniciais com os quais obtiveram o primeiro contato na alfabetização das palavras no/para o mundo. Segundo Cavalcanti, não é possível verificar com precisão tal influência, “contudo é possível afirmar que essa influência ocorre de forma marcante. Seja como for, fica a ideia de que, se o professor não é fonte primordial e exclusiva de conhecimento, ele, pelo menos, pode reforçar ou não as representações dos alunos” (CAVALCANTI, 1998, p. 169).

Vinculando as minhas dúvidas com as proposições da autora citada, para desenvolver esta pesquisa, os objetivos lançados buscam compreender quais eram os conceitos desenvolvidos por professores dos anos iniciais com os educandos e suas concepções acerca da Geografia. Em um primeiro momento, a pesquisa estava estruturada em entrevistas e análises dessas coletas de campo e possuía como pretensão realizar proposições metodológicas para a abordagem da Geografia nesse nível de ensino. Ao mesmo tempo em que levantaria inúmeras concepções dos professores e realizaria análises, o trabalho seria, entre tantos trabalhos, questionador e incisivo sobre as práticas dos professores que carregam, desde a

formação escolar e universitária, um ensino de Geografia em grande parte castigado. Além disso, nossos objetivos sempre almejam muito mais coisas do que as reais possibilidades exequíveis de um período de construção que um trabalho de mestrado permite. E continuava perdurando uma dúvida: Ao final desse trabalho qual será a minha contribuição para o ensino de Geografia e para a educação?

Porém, como acontecem muito mais coisas do que planejamos e esperamos, os alunos do curso de Mestrado em Educação firmaram uma parceria com algumas instituições de ensino em decorrência da proposta de Inserção Social da CAPES. No início de 2009, fomos convidados a ministrar oficinas a professores dos anos iniciais em uma escola da rede privada de Caxias do Sul. Na ocasião, ministrei uma oficina acerca da linguagem geográfica neste nível de ensino. Iniciei a conversa com os professores (20) perguntando quais eram suas concepções em relação à Geografia, os conceitos/conteúdos que consideravam essenciais para que seus alunos aprendessem. Para a minha “não surpresa” aqueles professores demonstravam dificuldades em relatar o objeto de estudo da Geografia, os conceitos/conteúdos a serem trabalhados. A menção a essa disciplina se referia àquela Geografia aprendida, identificada e classificada por ser um almanaque de curiosidades (Kaercher, 1997) e que desenvolve “noções” sobre a vegetação, o clima, entre outros.

No decorrer dessa oficina, buscamos apresentar uma Geografia que participasse do cotidiano dos educandos, que fosse contextualizada e contribuísse para a leitura do espaço vivenciado por eles, por meio de conceitos geográficos. Também fornecemos materiais e possibilidades de trabalho com os pequenos. Os professores se mostraram surpresos e questionavam algumas situações referentes à prática pedagógica com a Geografia. Ao final da oficina, uma professora chamou minha atenção ao demonstrar sua aflição sobre o conteúdo de Geografia que havia sido reestruturado naquele ano. Segundo ela, teria que ensinar “o município” ao 3º ano. Foram traçados alguns princípios metodológicos sobre a abordagem com tal tema, e a educadora lançou um questionamento: “Tu acha que eu tenho que ensinar os nomes das formas do relevo de Caxias do Sul para os meus alunos? Acho eles tão pequenos para decorarem tudo isso”. Conversamos um pouco sobre a pergunta dela e, ao mesmo tempo em que havíamos realizado toda uma explanação sobre a Geografia, faltava ainda àquela professora alguns apontamentos e mais caminhos

que a permitissem trilhar o desenvolvimento da Geografia naquele ano. Fui para casa com a cabeça cheia de questionamentos e dúvidas, pois na relação com o outro, quando estabelecemos trocas, aprendemos e motivamos o surgimento de dúvidas para que seja possível motivar o pensamento, estabelecer novas relações e avançar na reflexão.

Nesse dia, refleti muito acerca da metodologia de pesquisa que havia estruturado. As entrevistas seriam válidas para realizar um levantamento do perfil da Geografia, das escolas que atendiam os anos iniciais, e, além disso, iriam pontuar, os limites das mesmas, já que a Geografia ainda hoje é ensinada ou referida de forma mecanicista e como tal classificada. Refleti ainda que meu trabalho não iria contribuir para que a Geografia fosse apresentada de maneira menos enfadonha, mnemônica e artística – no sentido de pintar mapas –, diferente daquela que eu busco constantemente ensinar. Ou seja, uma Geografia que ao aprendê-la e ao ensiná-la pudesse ser desenvolvida com os alunos sem cair nas formas tradicionais que tem marcado o ensino geográfico.

A partir desse momento decidi reestruturar a minha proposta de pesquisa. Entrei novamente em contato com a escola em que havíamos realizado a oficina e contatei a coordenadora pedagógica, demonstrando meu interesse em realizar meu trabalho junto às professoras da escola. Dessa forma, o trabalho, além de identificar os pressupostos conceituais das professoras em relação à Geografia, iria desenvolver uma proposta para que contribuísse para a melhoria da prática de tais professoras e que fosse um trabalho que contribuísse significativamente com os educandos. Foi dessa maneira que o presente trabalho tomou forma, e propus a pensar o ensino de Geografia por meio da mediação de professoras com alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1.1 Natureza e metodologia da pesquisa: rotas a seguir.

Este estudo insere-se em uma proposta metodológica que se fundamenta em uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como objetos estratégias discutidas e elaboradas junto a professoras a respeito do ensino de conceitos geográficos, planejadas para a aplicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha deve-se ao fato de que este tipo de pesquisa desenvolve-se em um

ambiente que permite captar a realidade do grupo no qual se pretende interagir e analisar, permitindo ainda que o investigador/pesquisador seja um agente social contextualizado. Os fatos e as ações que fazem parte do foco da pesquisa qualitativa permitem que as propostas metodológicas sejam desenvolvidas em uma perspectiva aberta entre os sujeitos envolvidos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Uma das características da abordagem qualitativa não se pauta em sua abrangência, mas em sua profundidade, por meio de sua compreensão, pois “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN Apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Há, também, nesse tipo de pesquisa, princípios individuais e sociais presentes no contexto histórico no qual se realizará a investigação. A construção de seu objeto é progressiva, em estreita ligação com o campo de análise, ao passo que os dados são coletados e as análises são realizadas e postas à reflexão de acordo com a literatura a respeito do assunto (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008).

Este tipo de abordagem voltado para a educação permite aproximar e enriquecer as análises do professor/pesquisador que estarão estreitamente integrados à pesquisa, por vivenciarem o cotidiano escolar, repleto de alegrias, contradições, incertezas e avanços. Nesse sentido,

[...] pode-se dizer que o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa; de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta do objeto ‘vivido’, como do objeto ‘analisado’ (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 131).

Uma das características da investigação qualitativa é a ênfase aos aspectos que são particulares ao universo de pesquisa e de análise das investigações. Ela revela peculiaridades dos grupos ou acontecimentos sujeitos à sua apreciação. Por esse fato, as pesquisas qualitativas são tipicamente multimetodológicas, pois demandam e envolvem um grande número de instrumentos e procedimentos (ALVES-MAZZOTI, 1999, p. 163).

A investigação se pauta em princípios da pesquisa-ação, uma vez que os sujeitos envolvidos desencadeiam o processo de construção da pesquisa e possuem

um papel importante nos estudos implicados nas situações a serem vivenciadas, bem como dos temas a serem desenvolvidos. Segundo Thiollent (2003, p. 21-22):

[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

Neste estudo, o planejamento da pesquisa é (re) elaborado de acordo com as necessidades do trabalho, para que possam surgir novas “[...] preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (Thiollent, 2003, p. 47). Os indivíduos envolvidos na pesquisa-ação passam a entender suas ações de maneira mais racional diante das circunstâncias específicas nas quais estão envolvidos e perpassam a relação entre teoria e prática, sob uma dimensão articulada, que pressupõem a aproximação de diferentes.

Suas práticas, postas à reflexão com o auxílio teórico, tornam-se acessíveis ao debate e à própria reconstrução de suas concepções. Neste contexto, é possível, por meio da pesquisa-ação, estudar de forma dinâmica as dificuldades e necessidades, considerando a realidade investigada e seus agentes. Serão definidos atos, acordos e momentos propícios às tomadas de consciência que ocorrem entre os envolvidos e a demanda dos mesmos comprometimentos durante o processo de construção/transformação da situação.

A orientação dada para a presente pesquisa seguiu os aspectos básicos apresentados por Thiollent (2003, p. 16) e que fundamentam a pesquisa-ação:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

No decorrer de nossa proposta, buscou-se estabelecer uma relação próxima com as professoras e com suas práticas, o que propiciou um elo de segurança e afetividade, criando um vínculo de confiança na qual elas revelavam suas fragilidades e resistências perante o ensino de Geografia. O plano de trabalho foi reestruturado de acordo com as necessidades geradas pelos encontros e discussões desencadeadas pelas ações conjuntas que mantivemos com as educadoras e o meio, no qual, ministravam suas aulas. Nesse sentido, o plano de trabalho não se comportou de forma fixa e linear, trazendo um meio e um fim. Todo o processo foi inter-relacionado e suas etapas e ações foram flexíveis. Essas ações ligaram-se às discussões referentes à reestruturação dos planos de estudos e às análises de vantagens e desvantagens em desenvolver algumas atividades.

Os momentos desencadeados pela pesquisa-ação entre os sujeitos envolvidos, no caso pesquisadora e professoras, e a imersão nesses princípios fizeram com que não houvesse neutralidade, pois ela compromete o envolvimento e a tomada de decisões de todos que estão atrelados à investigação.

Ao mesmo tempo em que o processo busca o envolvimento dos sujeitos, implica em acréscimos no conhecimento e nas reflexões dos participantes. De acordo com Barbier (2007, p. 115),

Por meio dos processos de ação, visando resolver questões existenciais, ao mesmo tempo pessoais e comunitárias, a pesquisa-ação deveria resultar num aumento de discernimento em cada participante. Não se trata, pois, de produzir mais 'saber', mas de melhor 'conhecer' a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações.

Na proposta realizada foi possível a continuação das ações planejadas com base na ação/reflexão/ação o que possibilitou que as professoras pudessem ampliar suas abordagens, pois suas práticas e conhecimentos foram discutidos e ampliados em novas possibilidades de mediação pedagógica. A reflexão posta a elas permitiu ainda que delineassem novas experiências e ressignificassem outras visando emancipar os sujeitos que participaram das problemáticas percorridas, já que eles são os atores que medeiam o processo educativo em sala de aula. Os avanços, os

limites e as possibilidades da pesquisa sempre estarão atrelados às realidades a que estão vinculados e ao momento em que acontecem.

Nessa perspectiva, este tipo de abordagem ultrapassa os aspectos metodológicos da maioria das pesquisas convencionais. Ele supera “[...] a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49) e projeta uma ação na realidade observada, uma vez que passa a ser um estudo de caso, ou seja, de uma realidade, envolvendo contornos definidos por apresentar-se como uma unidade de análise dentro de um sistema mais amplo.

Assim, este tipo de metodologia permite que os sujeitos envolvidos na ação acabem aprendendo juntos, ampliando as possibilidades de trocas de experiências e de aprendizagens que auxiliarão em suas práticas diárias, proporcionando que o conhecimento seja gerado em processos investigativos e assumido como parte integrante de desenvolvimento social.

3.1.2 Espaço e sujeitos envolvidos: os personagens da pesquisa.

O primeiro passo para a viabilização deste trabalho se deu a partir da escolha do espaço de investigação/interação: a escola. Após alguns contatos com instituições de ensino da cidade, às quais apresentamos os objetivos da pesquisa, a equipe que se demonstrou aberta a participar do trabalho foi a da Escola de Ensino Fundamental São José, no bairro Capivari, localizada na Região Administrativa de Ana Rech, no município de Caxias do Sul.

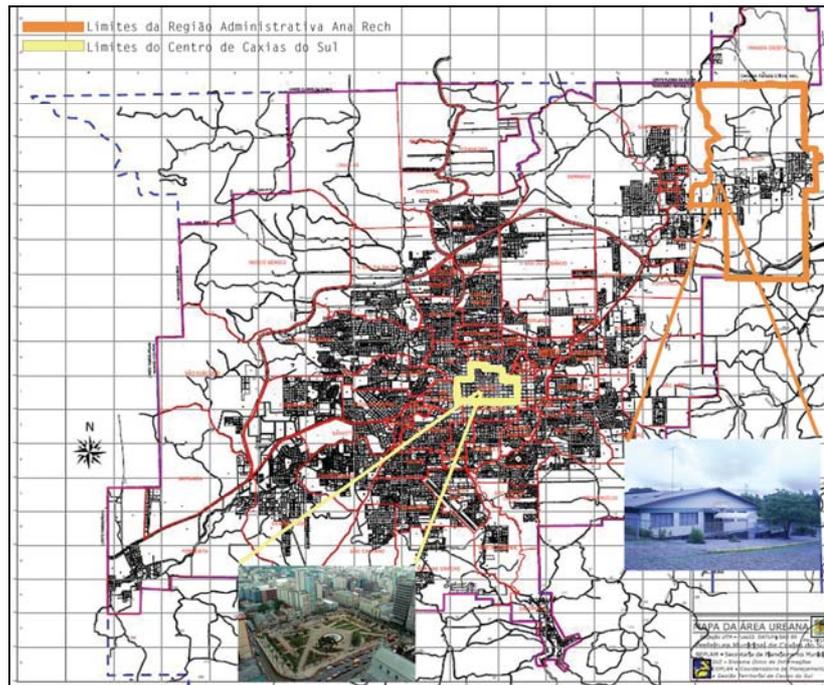


Ilustração 3 – Mapa de Caxias do Sul identificando a área central da cidade e a localização da escola São José – Capivari. Crédito: Foto da Praça Dante Alighieri/ Porthus Júnior; Escola/ Jordana Bogo.

Nessa mesma escola, havíamos realizado uma oficina sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, o que facilitou o seu interesse para participar da pesquisa. O colégio atendia ainda aos critérios estabelecidos quanto à classificação da instituição e de sua modalidade de ensino, destinada somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental – período no qual se dá início à vivência no espaço escolar, foco de interesse de nossa investigação.

Segundo Alves-Mazzotti (1999, p. 148), “qualquer pesquisador, ao escolher um determinado ‘campo’ (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente (...)”. Nesse sentido, mantivemos um contato inicial com a diretora e a coordenadora pedagógica da instituição de ensino em março de 2009, quando apresentamos os objetivos da pesquisa e as intenções de desenvolvermos uma proposta voltada para a pesquisa-ação com as professoras da instituição, as quais, neste nível de ensino, são as mediadoras que instrumentalizam os educandos no processo de formação.

Os objetivos da pesquisa foram apresentados às professoras em reunião posterior, a fim de verificarmos o interesse em participarem do trabalho. A mesma professora que havia indagado a respeito da abordagem de conteúdos referentes ao relevo de Caxias do Sul, na oficina realizada na escola, manifestou interesse em desenvolver a proposta. Essa mesma professora lecionava para uma turma de 3º

ano no turno da tarde, sendo que outra colega ministrava aulas para o mesmo nível no turno da manhã. Como o planejamento era elaborado em conjunto por elas, a professora do turno da manhã manifestou o mesmo interesse em fazer parte das discussões. Nesse sentido, ficou definido que realizaríamos a pesquisa junto às professoras do 3º ano. Para essa etapa, de acordo com os planos de estudos da escola para o ano de 2009, seria desenvolvido no componente curricular de Geografia o município de Caxias do Sul. Achamos oportuno o tema e cabível para nossa proposta, que buscava desenvolver um trabalho com conceitos geográficos.

A escolha por desenvolver a proposta com professores em um ambiente educacional se justifica, pois se observa, no âmbito da pesquisa científica, a rapidez e a quantidade de materiais destinados a suprir carências identificadas nas escolas e nas práticas de professores. Porém, se observa que muitas vezes há uma dicotomia entre quem pratica a educação e quem reflete sobre ela. Dessa maneira, refletir e propor alternativas junto aos mediadores, ou seja, ‘a ponta’ desse processo foi um dos objetivos dessa pesquisa.

3.2 EM BUSCA DOS DADOS: O CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR

3.2.1 Como é a escola.

A investigação se objetivou através de visitas ao ambiente escolar a fim de conhecermos a estrutura, o perfil e o funcionamento da instituição de ensino. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), a aproximação com o local onde são manifestados os fenômenos a serem estudados é de grande importância, pois é no contexto que são expressas determinadas circunstâncias e representações que fazem parte do vivido pelo grupo.

Além das visitas à escola manteve-se um contato direto com sua direção e com a coordenadora pedagógica. Além das conversas informais, foi realizada uma entrevista semiestruturada¹³ (ANEXO A) com o intuito de caracterizar o perfil da escola, dos educandos e as propostas pedagógicas da instituição. Foram coletados

¹³ Entende-se por entrevista semiestruturada aquela que se desenvolve tendo como referência um esquema básico, porém, aplicado com flexibilidade, permitindo que o entrevistador/pesquisador faça as necessárias adaptações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

o Projeto Pedagógico, o Regimento Escolar e os planos de estudos do componente curricular de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental e procurou-se ter conhecimento a respeito das orientações destinadas à disciplina de Geografia na instituição.

3.2.1.1 A comunidade que a constitui.

A escola é um espaço institucional que congrega diferentes ramos do saber e permite que os seres humanos estabeleçam experiências e façam parte dela. Gestores, educadores e educandos transitam por esse lugar comprometido com a transmissão de saberes e com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas. No interior de seus espaços educativos, são transmitidos saberes instituídos pela sociedade. As estruturas curriculares organizam-se ao mesmo tempo em que a sociedade demanda novas abordagens e enfoques. Por envolverem a trajetória da sociedade, fornecem à escola possibilidades de compreensão e intervenção, por meio dos símbolos que transmite e dos aparatos estruturais que dela fazem parte. Dessa forma, cada instituição educacional possibilita à sociedade e ao entorno no qual se insere a relação educativa e o lugar por excelência de poder possibilitar e desenvolver mecanismos de reconhecimento do saber, do desenvolvimento da cidadania e das formas de completude do ser humano.

A Escola de Ensino Fundamental São José pertence à Associação Caritativo-Literária São José que é mantenedora de duas instituições privadas na cidade: uma que fica situada na área central e atende aos Ensinos Fundamental e Médio e, a outra, afastada uns 20 quilômetros do centro da cidade, na qual desenvolvemos a presente pesquisa, e que atende somente aos anos iniciais. Apesar de ambas fazerem parte da mesma mantenedora, cada instituição desenvolve um trabalho voltado aos interesses da comunidade onde estão inseridas. A escola São José, na qual estabelecemos os nossos vínculos, foi fundada em 1987. Recebe esse nome porque é dirigida pela congregação das irmãs de São José. Na sua formação, possuía o intuito de ser um espaço para as alunas normalistas da instituição localizada no centro desenvolverem seus estágios. No início, havia poucos alunos, mas, com o decorrer do tempo, a instituição passou a receber mais estudantes e a ampliar a sua oferta nos níveis de ensino além de

contratar suas professoras, já que não possuía mais a função de oferecer possibilidades de estágio, pois a instituição central não formou mais profissionais em nível de Curso Normal.

A escola abrange uma área de 2.078 m² e se localiza próximo à rodovia BR-116, na rua José Pessoli, nº 80, bairro Capivari. Situada em uma região que concentra áreas industriais e residenciais – o que facilita o acesso até a unidade escolar. O colégio contava até 2003 com um único prédio, onde atualmente estão instaladas a parte administrativa, a direção, a vice-direção, a supervisão escolar, a orientação e a secretaria, a biblioteca e a sala de informática, além de dispor de três salas de aula. Devido à procura pela instituição, o espaço físico foi ampliado com a construção de outro prédio com mais cinco salas de aula que são ocupadas nos turnos da manhã e tarde.

Os prédios da escola estão em ótimo estado de conservação e seu mobiliário é adaptado em grande parte à estrutura física das crianças. A escola conta com um laboratório de informática, onde os alunos dispõem de aulas semanais com acompanhamento de uma professora.

A biblioteca possui um espaço improvisado e conta com um pequeno acervo que, a nosso ver, não oferece subsídios necessários à sua utilização por parte de professores e alunos. Está disponível para o uso das professoras, mas não conta com uma bibliotecária. Quanto ao material indispensável para o ensino da Geografia, identificamos alguns materiais como mapas e globos antigos e que não eram muito utilizados pelas professoras.

A escola dispõe de uma sala/cozinha para os professores e um bar onde são vendidos lanches e guloseimas às crianças durante o intervalo. A parte externa da escola é arborizada e permite o desenvolvimento das atividades físicas e de recreação no pátio. Outro local usado nesse sentido é a quadra de esportes. Todo o espaço da escola é cercado por telas de arame e há um pequeno portão na entrada. No aspecto institucional, a escola é organizada da seguinte forma: Equipe Diretiva (direção e vice-direção), serviço de Coordenação Pedagógica e Secretaria, além de envolver profissionais que participam dos serviços de limpeza.

A instituição contava em 2009 com aproximadamente 400 alunos matriculados, distribuídos entre a Educação Infantil nível II até o 5º ano. Nos últimos tempos, a escola teve uma crescente demanda que se deve, segundo a atual

coordenadora pedagógica e vice-diretora, à divulgação do trabalho desenvolvido, ao ambiente familiar e aos princípios humanos e cristãos valorizados. Fica evidenciado no Projeto Pedagógico da escola que ela deseja contribuir para a formação constitutiva de um ser humano capaz de desenvolver a si e contribuir para a sociedade por meio de ações conscientes em defesa da vida.

Outro fato ligado à ampliação da procura pela escola e ressaltado pela coordenadora é que se localiza em um dos eixos industriais do polo metal-mecânico de Caxias do Sul, o qual atrai em busca de emprego muitos moradores da região. Essa constatação é possível observando as fichas de matrículas dos alunos que, em grande parte, são provenientes de outras cidades do Rio Grande do Sul, em especial dos Campos de Cima da Serra, região sul e parte central do Estado. Muitos dos alunos são filhos de metalúrgicos que moram nos arredores e bairros próximos da escola. Por possuírem, na maioria baixa escolaridade, eles buscam para seus filhos uma escola privada por oferecer um ensino com diferencial. A escola não possui problemas de evasão nem alunos com graves problemas comportamentais, o que possivelmente possa ser explicado em boa parte pela presença da família, que é marcante no cotidiano escolar.

A escola conta com 16 professoras que, em sua maioria, cursaram o magistério e, posteriormente, todas fizeram Pedagogia, sendo que algumas já possuem pós-graduação. Grande parte delas trabalha nos turnos da manhã e tarde, geralmente em mais de uma instituição em Caxias do Sul e cidades vizinhas. Os momentos de formação continuada na escola são proporcionados através de palestras com especialistas na área de educação, geralmente no início do ano letivo. Os encontros pedagógicos são definidos por meio de reuniões quinzenais com duração de uma hora, onde são discutidos assuntos em geral, sendo que, no decorrer de 20 minutos finais, as professoras podem definir seus planos de trabalho em conjunto e discuti-los. A coordenadora ressaltou que esse momento foi reduzido devido à contenção de gastos, o que faz com que as professoras se comuniquem por bilhetes e telefonemas, além de alguns encontros extraclasse.

Segundo o Projeto Pedagógico, o perfil do educador que atua na instituição indica um profissional que estimula o aluno a pensar, a analisar e a criticar construtivamente; facilitador da aprendizagem e respeitoso às potencialidades e aos ritmos de cada aluno; portador de valores que buscam somar esforços, compartilhar

experiências, respeitando e aceitando opiniões de outros profissionais, assumindo junto ao grupo uma postura que vise sua formação, crescimento profissional e pessoal permanentes (Colégio São José, Projeto Pedagógico, 2006).

3.2.2 Aproximação com as Educadoras

Após a aceitação das professoras para participarem da pesquisa, foram considerados alguns procedimentos a respeito do processo de investigação junto a elas, com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados;

a) Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) a ser assinado pelas professoras e pela pesquisadora, a fim de estarem cientes da pesquisa.

b) Acordo de mútua colaboração, ou seja, forneceriam materiais, informações e elementos a respeito do trabalho e, ao mesmo tempo, teriam retorno dos mesmos a partir dos resultados da investigação.

Quanto ao processo de coleta de dados junto às professoras, dividiu-se nas seguintes etapas:

a) Entrevista semiestruturada (ANEXO C), envolvendo aspectos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia nos anos iniciais. As entrevistas foram conduzidas de maneira flexível fazendo com que ocorressem em um clima de aceitação entre os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, as informações e concepções das educadoras fluíram de maneira autêntica e espontânea. Além disso, retrataram o modo como são estruturadas e vivenciadas suas práticas pedagógicas, em especial, em relação ao ensino de Geografia. A conversa com cada professora foi registrada em fitas magnéticas. Para preservar a identidade das entrevistadas, foram classificadas por meio de códigos (P1 e P2). Ao fim de cada entrevista, foram transcritos os diálogos e anotações realizadas.

b) Observações diretas nas salas de aula (ANEXO D) das professoras. Foi realizada uma observação em cada sala de aula no período de um dia letivo a fim de privilegiarmos o trabalho das educadoras no cotidiano. Esse procedimento de coleta de dados desempenhou um papel importante no contexto da pesquisa, pois conduziu o investigador a entrar em contato direto com a prática educativa e a

relação com as professoras/educandos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisadora teve como objetivo captar os acontecimentos referentes à prática das professoras para servirem de subsídios às discussões realizadas posteriormente sobre a mediação delas com o grupo de alunos em relação aos temas que foram desenvolvidos referentes à disciplina de Geografia.

3.2.2.1 Quem são as mediadoras e suas concepções educacionais.

Considerar os diferentes papéis e a importância que o professor assume diante do contexto educacional é reconhecer também o espaço que ele ocupa e as formas com as quais ele observa, avalia e manifesta suas concepções, anseios e perspectivas. O professor como um agente mediador possibilita aos seus educandos oportunidades de aprendizagem, promove a interação entre alunos e o mundo das linguagens ainda desconhecidas. É também aquele que, por intermédio de sua coragem, poderá impulsionar mudanças e avanços aos que, por meio de suas manifestações, tiveram oportunidades geradas por suas ações. Muitas vezes, nos percursos diários de sala de aula, os professores revelam a força de suas ações, opiniões e crenças carregadas de ideários que orientam suas manifestações.

Nesse sentido, acreditamos que a fala das professoras permite desvelar os incursos gerados por uma parte desses agentes que se fazem presentes, diariamente, nas salas de aula de diversas partes do país. Apresentar suas concepções, anseios e preocupações é levantar igualmente indagações e provocar impulsos que levem a reflexões.

As duas professoras envolvidas na pesquisa P1 (turno manhã) e P2 (turno tarde) possuem, respectivamente, 29 e 24 anos de idade e ambas atuam há, aproximadamente, cinco anos na docência com crianças de anos iniciais. A formação básica das professoras é o Curso Normal, antigo magistério, e graduação em Pedagogia. Além disso, P1 estava cursando pós-graduação em Educação Especial com Ênfase na Inclusão Escolar: Deficiência Mental e P2 cursava Letras e pós-graduação em Gestão Escolar.

As professoras trabalham em jornada integral de 40 horas semanais: em um turno, desenvolvem atividades na instituição objeto de nossa pesquisa com o 3º ano do Ensino Fundamental e, em outro turno, P1 trabalha com crianças da APAE

(Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Caxias do Sul) e P2 trabalha na cidade de Flores da Cunha em séries finais do Ensino Fundamental com a disciplina de Português.

A análise dos objetivos a respeito do ensino-aprendizagem por elas exercido a função de educadoras na instituição, voltam-se, principalmente, às capacidades de leitura, escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico amparado na disciplina de Matemática. É clara a hierarquia dos componentes curriculares de Português e Matemática no discurso das professoras quando enfatizam que os processos de ler e contar são destacados com evidência:

Bom, no 3º ano que eu estou trabalhando eu penso assim principalmente a leitura e a escrita porque eles vêm do 2º ano com bastante dificuldade. Eles estão conseguindo ler, mas não interpretar. Então, principalmente, eu acho a leitura e a escrita e toda a parte, a questão da matemática, cálculos, o raciocínio lógico [...] (P1).

[...] A gente prima pela leitura, escrita, e o início do processo dos cálculos; como resolver os cálculos, como é que eu vou montar uma conta e saber se é uma conta de mais, de vezes ou de dividir. Então, assim, o nosso foco principal seria a continuação da alfabetização ainda, só que a gente sabe que tem um monte de conteúdos também que a gente precisa trabalhar. Então, o que acontece: de início, assim, a gente dá bastante ênfase para a leitura e para a escrita, muita, porque a gente acredita até que, se eles não conseguirem ler e interpretar aquilo que está escrito, eles não vão desenvolver nada em nenhuma das outras áreas do conhecimento. Então, assim a gente foca mais para a continuação da alfabetização [...] e a gente vai planejando as coisas assim sempre usando muito o concreto porque eles ainda estão em uma idade, em uma fase que eles não conseguem abstrair muito, principalmente na questão da Matemática (P2).

A relação com o concreto evidenciada na fala da professora P2 se refere, basicamente, a atividades voltadas para a ludicidade com a utilização dos signos e símbolos novamente utilizados pelo Português e pela Matemática. P2, ao exemplificar as atividades desenvolvidas e relacionadas com o concreto, expressou algumas dificuldades:

Assim, no Português e na Matemática, existem muitos recursos, é mais fácil. No Português que a gente está tentando fazer, que não seria lá tão concreto assim, mas enfim o que tem dado certo esse ano é a questão dos jogos para cada conteúdo que a gente tem trabalhado com eles. Por exemplo: revisão do alfabeto, assim, palavras mais comuns utilizadas, a questão de sílabas, tudo a gente tem usado jogos. Então, eles constroem os jogos e, depois, eles brincam. Então, na hora que eles constroem o jogo eles já estão relacionando tudo aquilo que é visto [...] (P2).

Suas atividades se relacionam na produção de jogos que envolvem os números e a estrutura silábica dos campos disciplinares e não se vinculam ao cotidiano dos alunos que está imerso em sistemas de palavras e números.

A prática pedagógica balizada pela intencionalidade do professor, voltada para a aprendizagem do aluno, reside nas diversas formas que o professor desempenha e realiza o seu papel de mediador. É nesse movimento dinâmico que residem as possibilidades de crescimento. Para isso, se faz necessário acreditar nas inúmeras possibilidades de transformação: tanto dos mediados, tanto das práticas sistematizadas pelo mediador, que, habitualmente, se defrontam com o novo.

Para a professora P1, a importância do educador está ligada à afetividade para promover impulsos na aprendizagem e disposição do aluno, uma vez que a aproximação entre ela e o seu aluno é intensa devido à convivência diária em sala de aula.

Nossa, eu acho que o professor é tudo assim para o aluno, principalmente para a criança [...], mas, assim, eles te idolatram, eles acham que tu sabe tudo [...]. E eu coloco pra eles que a profe não sabe tudo, que a profe ainda estuda, mas, assim, a profe, nas séries iniciais, é fundamental e, assim, a solução eu acho da educação está na afetividade assim no afeto, na sensibilidade na vida do aluno [...]. Eu tenho um aluno que – agora relatando os pais – também que ele está com mais ânimo de levantar, com ânimo de fazer o tema e eu não estou fazendo nada de diferente, só estou dando atenção pra ele, então eu acho que tudo está ligado no afeto [...]
(P1).

A educação e os sujeitos envolvidos no processo não acompanham uma padronização. Cada aluno carrega suas próprias características que, segundo a professora, devem ser estimuladas no contexto educacional por meio da afabilidade para despertar o potencial motivacional e cognitivo.

Para P2, a função do mediador – ilustrada no recorte abaixo – como aquele que deve promover o desenvolvimento do aluno:

Eu vejo o professor com o cargo de ser um mediador: utilizar aquilo que o aluno já sabe e ir estimulando ele a ir buscar mais conhecimentos. Ao mesmo tempo, assim, eu acho que o professor não pode ser aquele ditador assim: agora a gente vai fazer isso, aquilo e dar uma coisa sem sentido, sem significado para os alunos. Eu acho que eu tenho que dar um significado porque trabalhar isso e fazer com que aquela aprendizagem seja prazerosa. Assim, eu tenho que facilitar a aprendizagem para eles, eu tenho que buscar caminhos diferentes, adequados para essa faixa etária deles, mas que façam com que eles sintam prazer por aprender, que eles sintam gosto por fazer, para vir para a escola e por aprender mais, porque, se eu

não motivar eles, se eu não mostrar assim que existem any caminhos para se chegar a um mesmo objetivo, aí a coisa fica meio sem sentido. Então, assim, eu não posso ser aquela profe só que vai falar, falar, falar e não vai dar espaço para eles (P2).

Ficou evidente no relato e nas conversas que mantivemos que a educadora possuía a preocupação constante em desenvolver uma aprendizagem baseada em um processo significativo para os alunos e, além de tudo, que fosse algo vivenciado com prazer sem imposições estanques. Nisso reside a colocação de ambas em buscarem alternativas diferenciadas para trabalharem com os educandos na tentativa de significar para a vida dos alunos o que aprendem em sala de aula.

Diante de tais expectativas, o professor sempre busca munir-se de instrumentos que facilitem e auxiliem o seu fazer pedagógico. Esses elementos surgem a partir da prática cotidiana, como também dessa mesma prática (re)pensada sob a luz de estudos e reflexões. A busca por novos caminhos metodológicos é presente no percurso das educadoras.

Tudo é embasado em algum tema. A gente não trabalha nada solto. Tudo é pelo lúdico ou por uma história, por exemplo, [...] eu tinha que trabalhar substantivo próprio comum, aí a gente não vai lá e coloca no quadro o conceito no quadro: substantivo próprio comum é nanananana. A gente trabalhou com uma história, daí então a velhinha que dava nome às coisas. Era uma velhinha que morava sozinha e ela dava nome pra cama, pro carro e eram nomes próprios que ela dava. Então, a gente conta a história, explora, brinca, se dá pra fazer um jogo tudo pra depois trabalhar o conceito, então, tudo embasado, assim, em uma brincadeira, em um jogo, em uma história (P1).

[...] do concreto e do lúdico sempre partindo disso, mas a gente faz assim por temas geradores. Então, por exemplo, agora vamos supor: a gente escolheu uma história da velhinha que gostava de dar nome às coisas e, encima dessa história, a gente vai desenvolver vários conteúdos então, por exemplo, os substantivos, os adjetivos, a questão das histórias matemáticas que até então eles só sabem fazer adição e subtração sem reserva, sem retorno. A questão da ortografia, produção de texto, então, assim, por temas geradores e de preferência sempre que seja uma coisa legal, diferente, prazerosa, ou uma historinha ou um vídeo, ou um jogo ou alguma coisa bem lúdica que faça com que eles se insiram naquele conteúdo, com que eles se sintam estimulados a participar da aula, mas assim, de modo geral, a nossa metodologia, o nosso jeito de trabalhar com eles é assim, por temas geradores, então, dentro desse tema, a gente vai escolher uma coisa para trabalhar um vídeo, um jogo, uma história, alguma coisa assim ou um passeio, alguma coisa e aí desenvolve o conteúdo, assim, sempre de uma forma assim mais lúdica, mais brincando mesmo (P2).

Compreende-se que, por meio das falas das educadoras, podemos apreender o modo como pensam, agem e percebem o seu fazer pedagógico. Tais

condições se ligam à necessidade de fatores internos, de sua formação e ideais bem como de estruturas externas, sejam elas, os currículos determinados pelo sistema educacional e pelas demandas que a sociedade atribui à formação escolar.

3.2.3 As Professoras e suas Práticas de Ensino

Os espaços das salas de aula ocupados e vivenciados diariamente por educadores e educandos envolvem diversos momentos que são merecedores de atenção. Muito tem se discutido sobre a composição das classes escolares, dos processos de aprendizagem e do papel do professor enquanto mediador do conhecimento e pouco tem se dado atenção aos momentos em que é efetivada a construção de saberes: o espaço da sala de aula como sendo aquele onde são engendradas as rotas diárias dos processos educacionais e lugar onde em grande parte deveriam ser efetivadas as reflexões teóricas desenvolvidas pela ciência. Nosso objetivo não foi o de descrever as atividades desenvolvidas no período em que as observamos, mas descrever a organização da classe e a relação das educadoras com seus educandos. Também buscou-se verificar a maneira como se relacionam com seus alunos como forma de nos aproximar dos ambientes vividos na prática diária das professoras, compreender como procede o desenvolvimento de atividades com o objetivo de que nossas discussões posteriores fossem ligadas proximamente ao contexto em que se inseriam enquanto educadoras.

As professoras da pesquisa sempre trabalharam com crianças de anos iniciais sendo que este era o primeiro ano em que P1 regia uma classe com crianças de 3º ano. Já P2 sempre trabalhou com esse nível. Dessa forma, a experiência e o coleguismo de P2 sempre estiveram presentes junto à sua colega em todos os momentos de nossos encontros.

No turno da manhã, P1 contava com uma turma de 17 alunos e P2, no turno da tarde, com 27 alunos. As turmas eram heterogêneas e as salas de aula eram ocupadas pelas classes dos alunos e pelas caixas de seus materiais, como folhas e objetos que se concentravam em armários no fundo das mesmas. O espaço interno era claro e arejado e as paredes eram ocupadas com trabalhos coloridos voltados para a produção silábica e textual dos alunos.

A presença e a intervenção do professor no cotidiano podem ser percebidas pelo aluno como uma referência externa que passa a ser central no curso de sua trajetória de estudante. A ação do professor enquanto mediador é revelada por meio de sua intencionalidade refletida no estabelecimento de passos para viabilização da aula e, além de tudo, pela relação mantida com os educandos. Pode-se observar a reciprocidade e o envolvimento entre as educadoras e seus alunos em diferentes momentos. A manifestação do andamento das atividades expressa pelas professoras era rapidamente interpretada pelos educandos, que se envolviam de forma participativa nos momentos de correção de atividades, dos diálogos e reflexões realizadas com a turma. As atividades e os conteúdos a serem desenvolvidos nunca seguiram uma ordem e um horário estabelecido. Todas as atividades observadas estavam voltadas para o ensino do Português e da Matemática.

A forma como foram conduzidas as aulas e as atividades propostas possibilitou-nos constatar que as educadoras procuravam envolver os alunos, ouvindo-os e questionando-os no decorrer das dinâmicas. Dessa forma, o espaço da sala de aula, com as interações entre professores e alunos, tornou-se um lugar que promove a sistematização do saber e o desenvolvimento das capacidades cognitivas estabelecidas no movimento do interpessoal para o intrapessoal.

3.2.4 Onde está a Geografia no contexto da instituição.

A instituição escolar é um lugar envolvido com a transmissão dos saberes produzidos pela ciência. Se efetiva nas interações que ocorrem entre educandos e seus educadores e nas relações sociais e afetivas que se edificam em espaços e momentos privilegiados. Esse processo é antecedido pela estrutura dos currículos e planos de trabalho que são organizados, primeiramente, de acordo com as demandas e influências culturais da sociedade onde ocorrem; de regulamentações políticas e administrativas; produções didáticas; pelas diversas estruturas que organizam e formam para a atuação no sistema educacional. Toda a sistematização de conteúdos e procedimentos antes de chegar à organização e ao ambiente da escola perpassa esses diversos âmbitos. O espaço da sala de aula torna-se o lugar

e o momento onde esse sistema se efetiva por meio da mediação do professor em suas atividades de ensino-aprendizagem (ZABALA, 2001).

Nesse sentido, a estrutura dos currículos na educação básica – organizados de acordo com os objetivos educacionais – contemplam as diversas áreas do conhecimento e o tempo destinado às aulas e aos planos de ensino que, em grande parte, são organizados de forma isolada. Porém, no decorrer dos anos iniciais, fica evidenciada a hierarquização dos componentes curriculares. O trecho da entrevista que segue com a coordenadora pedagógica da escola retrata tal colocação:

[...] eu acho que a gente acaba pecando e a gente vai, inconscientemente, dando valores pra algumas coisas. Eu acho que a Matemática e o Português acabam recebendo da gente um peso muito maior do que as outras disciplinas. Então, depois do que a gente conversou, também surgiu pra mim essa coisa assim que a gente acaba deixando de lado algumas áreas ou trabalhando só conforme vem mesmo à tona e focando em outras coisas (Coordenadora Pedagógica).

A organização por disciplinas se faz presente na maior parte das estruturas curriculares dos anos iniciais. Mesmo que essas etapas de ensino sejam ministradas por um único professor, os horários e a listagem de conteúdos são pré-determinados e programados muitas vezes sem a prévia necessidade do grupo de educandos e suas demandas em relação à complexidade de suas vidas e do meio que os envolve.

Na escola analisada, as educadoras não seguiam horários definidos para abordarem determinados conteúdos disciplinares. Porém, a organização de horários era realizada de acordo com as demandas verificadas pelos assuntos que envolviam Matemática e Português. Posteriormente, eram desenvolvidos projetos relacionados, em especial, à imigração italiana na região e à problemática sobre a questão hidrológica.

A abordagem metodológica que prioriza muitas vezes determinados campos disciplinares e não permite extrapolar para outros faz com que não sejam valorizadas relações entre fatos e conteúdos que possibilitam a abertura e a contextualização dos saberes dos professores e dos educandos.

[...] eu nunca tinha pensado em um projeto de Geografia, [...], ah tu pensa, uma vez a gente trabalhou a água, mas daí a água a gente [...] trabalhou só nessa questão de economizar, senão vai faltar, mas de repente a gente não viu o todo, de repente, em que está inserido, assim que podem estar

inseridas a Geografia, a História. A gente acabou só trabalhando assim muito com Matemática, gráficos, onde é que vai faltar, onde é que não vai, consciência, os cuidados, os estados, mas, assim, a gente acaba focalizando para algumas coisas (Coordenadora Pedagógica).

Para que haja um maior envolvimento entre os campos do saber, tornam-se necessárias uma postura e uma fundamentação teórico-metodológica que sustentem e reconheçam que a demanda para a resolução de problemas e identificação de desafios postos pelo mundo atual carecem de conhecimentos específicos que se relacionam a objetivos comuns. Nesse sentido, “as unidades didáticas, em um contexto educativo concreto, por muito específicas que sejam, nunca desenvolvem apenas um tipo de conteúdo. Ao contrário, sempre interagem, embora não se explicitem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais” (ZABALA, 2001, p. 166). De qualquer maneira, a hierarquização presente entre os componentes curriculares é reforçada pela ênfase desta colocação:

Eu acho que isso é uma coisa aprendida viu, que não é de agora e não é exclusividade da nossa escola que acontece isso, eu acho que isso foi sempre uma coisa que foi valorizada, me dá impressão o Português e a Matemática até porque são 10 períodos no caso semanais e todas as outras têm que dividir outros 10. E aí então eu acho que a gente acaba sendo tendencioso. Só que a gente sabe que a Geografia sem o Português também não vai a lugar nenhum, eu entendo assim, eu não vou interpretar um texto de História se eu não estou conseguindo interpretar um textinho, fazer relações, enfim. É isso que eu acho que a gente tem que modificar, essa coisa que tudo está interligado e não existem mais tantas coisas umas separadas das outras (Coordenadora Pedagógica).

Embora a Geografia já tenha conquistado o seu status de disciplina escolar, ela ainda é trabalhada nos anos iniciais de maneira secundária, ou, ainda, vista como um complemento da História. Para compreender essa colocação, é necessário refletir sobre como foram construídas as estruturas curriculares em diferentes períodos da história da educação brasileira:

a) No Brasil, a presença da Geografia como disciplina escolar, no ensino primário, foi introduzida nos currículos em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal – reconhecida como Reforma Capanema.

b) Em 1961, foi promulgada a LDB, Lei 4.024/61, que possuía o objetivo de direcionar a organização do sistema educacional aos planos militares. Devido a pouca contribuição da Geografia para com os objetivos ideológicos daquele período,

foi instituída a disciplina de Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, que deveria aproximar as práticas pedagógicas em função, primeiramente, da família, da comunidade e da nação. Essas temáticas substituíram em grande parte temas de cunho geográfico.

c) Na reforma sofrida pela LDB (Lei 5.692/71) foi acrescido ao currículo os Estudos Sociais com vistas a substituir a presença das disciplinas de Geografia e História.

d) Apesar de a educação brasileira ter sofrido outras mudanças e ter promovido novamente abertura para o ensino separado das disciplinas de História e Geografia, nas séries iniciais houve a reintrodução progressiva dessas disciplinas com suas respectivas especificidades somente com a nova LDB 9394/96. Passou-se, então, a ter um aparato legal mais sólido no currículo escolar somente após a publicação dos PCN's (MARQUES, 2008), (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Essas mudanças e alterações pelas quais a Geografia escolar passou no decorrer de décadas fizeram com que os sistemas educacionais continuassem seguindo a estrutura de programas organizados em outros períodos, que, em muitos casos, foram somente sendo reproduzidos. Porém, as alterações provocadas nos currículos pelas exigências e as modificações de tais diretrizes aconteceram em velocidades distintas das determinações legais. Muitas vezes os planos de estudo que buscavam seguir as diretrizes das mudanças foram reorganizados por professores que obtiveram uma formação que antecedeu tais transformações. Nesse sentido, houve desencontros entre a renovação dessa ciência, entre as mudanças legais que acabaram sendo refletidas nas formas de planejar, ensinar e pensar sobre a Geografia na escola e que ainda são vistos atualmente. O depoimento que segue permite perceber o que foi exposto:

Sabe o que, eu acho que uma vez era trabalhado só Estudos Sociais, dentro dos Estudos Sociais era tudo, tudo o que a História e a Geografia trabalham hoje, mas era tudo junto. Até então a gente não fazia. Até aqui na escola fazem dois anos que a gente mudou pra História e Geografia, até então no plano de ensino qualquer coisa que a gente fosse aplicar era tudo junto não se fazia essa separação, ah é Geografia, é História e daí, quando a gente foi dividir pra fazer os planos de ensino, tá e agora o que é Geografia e o que é História a gente ficou muito na dúvida, muito assim. Até então era tudo misturado e agora separar como? Então eu acho o que a gente associou pra fazer essa separação eu lembro nitidamente no dia que a gente fez a separação aqui nessa sala todo mundo falando ao mesmo

tempo assim mas então eu acho que História fica com o que tem relação com parte mais histórica mesmo e tal conceitos antigos e Geografia vai ficar com o que tem mais a ver assim com a parte física, espaço, coisa assim. E a gente começou a fazer essa separação, mas, daí, por exemplo, quando chegou a questão da imigração italiana não tinha em lugar nenhum separado o que é História e o que é Geografia e, aí, vai separar como agora? Daí, de novo, vai lá junta todo mundo e pede pra um pede pra outro e, de novo, a gente fez esse mesmo método, o que é mais ligado com a parte histórica, com antiguidade, ficou em História e o que tem mais relação assim com o ambiente com coisa e tal fica na questão da Geografia, mas, assim, até então nada foi trabalhado, ta, erro nosso também não ir mais atrás procurar alguém que realmente entendesse de fato mas, na graduação, no magistério, tudo sempre foi trabalhado Estudos Sociais era tudo junto sempre. [...] Na graduação, também, foi trabalhado assim era PPP de História e Geografia, mas a profe nunca entrou nessa questão assim tá e se nós tivermos que separar e nós também nunca nos demos conta de questionar e, se nós tivermos que fazer um plano de ensino, e tivermos que separar, ela não falou e a gente não questionou e, quando a gente chegou aqui e tinha que realmente fazer a separação, aí ficou na dúvida: que critérios tu vai usar, aqueles que tu acredita que são certos, mas também, depois, a gente depois passou pela coordenação algumas coisas, a gente alterou mas, enfim, ficou assim, sabe, então, o critério que a gente teve pra História e Geografia foi esse (P2).

As lacunas geradas por essas circunstâncias fizeram com que houvesse uma desvinculação entre as necessidades a serem supridas pelos alunos em relação ao mundo que vivenciam e entre os subsídios e reflexões colocados e postos a esses professores. Isso também porque outros campos do saber possuem uma maior emergência nos currículos de ensino e, muitas vezes, o espaço é pequeno para discussões atuais sobre a presença da Geografia e as modificações acabam sendo lentas.

Apesar dessa ciência já ter passado por um extenso processo de renovação, encontra muitos entraves nas práticas escolares por meio dos objetivos que permeiam as instituições ou do esvaziamento de abordagens que se utilizam de conceitos geográficos e que muitas vezes não são reconhecidos. Dessa forma, a Geografia passa a ser vista somente como mais uma das disciplinas. Seus determinados conteúdos são vistos de maneira que precisam constar nos planos de trabalho nos anos iniciais. Não se vê ela como uma ciência inserida no currículo escolar.

Conforme afirmou a coordenadora pedagógica da escola, os planos de trabalho da instituição eram organizados de acordo com os PCN's, sendo que a estrutura de alguns, e, nisso, inclui-se a Geografia, seguiam uma organização definida há muitos anos, em que os conteúdos e temas eram distribuídos entre os níveis de ensino: 1º ano – O eu e a casa; 2º ano – O bairro; 3º ano – O município; 4º

ano – O Estado e 5º ano – O Brasil. Embora existam parâmetros e diretrizes que balizam a estruturação de currículos para os anos iniciais, a composição e as escalas de abordagem geográficas da escola seguiam um modelo estabelecido e, segundo a coordenadora, “[...] os planos foram elaborados, alguém inventou uma vez que tinha que o município ser trabalhado no terceiro ano e isso ficou como regra, [...]. Então, é isso: eu acho que às vezes algumas pessoas foram fazendo algumas modificações e aquela coisa foi indo assim” (Coordenadora Pedagógica).

No ano de 2009, a escola propôs a modificação dos planos de estudos que foram reestruturados a partir de cada componente de ensino. Nesse movimento, conforme a coordenadora, foram encontradas inúmeras dificuldades por parte das educadoras e da própria coordenação pedagógica, pois a estrutura educacional, na maioria das vezes, com receio de ousar, acaba perpetuando os modelos que aprendeu ou aqueles encontrados nas instituições.

Assim, os planos de estudos de Geografia seguiram o modelo que a escola já possuía e foram acrescentados alguns tópicos a serem desenvolvidos, porém, dentro do sistema de abordagem em círculos concêntricos. Segundo a estrutura do plano do 3º ano – nível no qual as professoras de nossa investigação lecionavam –, seguiu o seguinte formato, levando em consideração a escala “O Município de Caxias do Sul”:

1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
Localização Relevo Hidrografia	Vegetação Atividades econômicas	Clima

Tabela 1 – Divisão de conteúdos de Geografia sobre o município de Caxias do Sul a serem abordados no 3º ano do Colégio São José.

Fonte: Colégio São José, março de 2009.

Embora os conteúdos estejam separados por trimestres, as professoras na prática não o seguiam rigidamente. Na verdade eram trabalhadas todas as habilidades e competências relativas às disciplinas de Português e Matemática. A Geografia era inserida no projeto sobre imigração italiana, onde eram utilizadas somente contribuições geográficas a respeito de mapas e localização da cidade no

Estado do Rio Grande do Sul para serem ilustradas nos acontecimentos históricos que nortearam a chegada dos imigrantes italianos na região e na cidade de Caxias do Sul.

Então, assim, Geografia pra mim é bem confuso [...] nesse ano a gente não trabalha mais rua, bairro, essas coisas, quem vai trabalhar isso é o segundo ano. Então, esse ano a gente tem em Geografia que foi colocado pra gente então tem o relevo, hidrografia, a vegetação essas coisas assim da Geografia que a gente não tem nem dúvida de que é Geografia mas, a gente ficou muito na dúvida assim como trabalhar porque se a gente gosta de trabalhar muito com o concreto com o lúdico, isso é uma coisa muito nova pra nós, então como é que nós vamos trabalhar isso com eles, como é que nós vamos, por que assim, por exemplo, estou falando o que a gente conversou entre o grupo da 3ª série, como é que a gente vai fazer para trabalhar com eles, por exemplo, a hidrografia aqui do município de Caxias, como é que a gente vai fazer isso pra trabalhar de forma lúdica, de forma concreta e que não seja uma coisa muito abstrata, ah, vamos imaginar, ou, então, faz alguma coisa ali no quadro, sabe. Este ano foi bem difícil pra nós e, quando tu apareceu, assim, naquela oficina, parece que veio uma luz porque estava bem difícil. De forma geral, até então, nós trabalhávamos conceitos bem pequenos, assim, bem do dia-a-dia deles: passeio, um vídeo, uma historinha, alguma coisa assim, aí, esse ano já é diferente, porque, esse ano, são conteúdos mais difíceis de abstrair no caso deles (P2).

A partir do plano de trabalho apresentado e dos relatos, fica evidente que, grande parte da abordagem que iria subsidiar a prática das professoras estaria associada a retratar e apresentar características físicas e econômicas. A estrutura desse tipo de abordagem compartimentada atribui à Geografia o estereótipo de “ciência das gavetas”. Nisso reside o equívoco de que, ao se estudar o espaço geográfico, não se pode deixar o homem como um elemento superficial e destituí-lo do seu papel de agente produtor daquele(s) espaço(s) cujas características físicas foram transformadas e continuam em constante modificação. Nesse sentido, as nomenclaturas isoladas não auxiliam a compor um raciocínio espacial (CARVALHO, 2007).

3.2.5 A Geografia em Sala de Aula sob a Percepção das Professoras

Para compreender a relação estabelecida entre a Geografia e o universo das práticas dos educadores-educandos, buscamos refletir junto às professoras de nossa pesquisa como eram os contextos de ensino-aprendizagem referentes à abordagem dessa disciplina, utilizando os relatos das mesmas.

Levamos em conta que essas educadoras possuíam uma visão de ciência e, por conseguinte, uma visão de mundo e de uma(s) Geografia(s). Essas são decorrentes de diferentes contextos nos quais os conhecimentos e as percepções foram construídas no decorrer das vivências de cada uma. As concepções exteriorizadas pelas educadoras fazem parte do que Tardif (2002) chama de saberes docentes. Segundo o autor, o exercício da docência é mobilizado por diversos tipos de saberes, tais como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Esse conjunto de saberes é incorporado à prática docente de forma progressiva. De acordo com Tardif, os saberes da formação profissional são oriundos da transmissão dos conhecimentos definidos e selecionados por instituições universitárias, faculdades e cursos específicos. Já os saberes disciplinares e curriculares se relacionam ao modo nos quais a instituição escolar organiza os saberes sociais e apresenta seus discursos, define objetivos, conteúdos e métodos. Esses saberes, por serem definidos e determinados por grupos produtores de saberes sociais e culturais, são incorporados à prática do professor “[...] através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (TARDIF, 2002, p. 40-41). Dessa forma, os saberes da experiência são construídos à medida que os educadores desenvolvem um habitus, que se traduz “[...] num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em frações da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 49). O envolvimento de tais saberes constitui o contexto de práticas pedagógicas formados na prática escolar e resultam das práticas provenientes das oportunidades e realidades vivenciadas.

A relação de saberes entre as educadoras e a Geografia pode ser compreendida por meio dos recortes das entrevistas:

[...] Era uma apostila, [...] então, era Ciências, Geografia e História tudo junto. Geografia tinha lá alguns textinhos, uns mapas, tinha uma de orientação, alguns joguinhos, mas era assim, era direto na apostila, direto no caderno. Os conceitos eu tentava fazer como eu entrei. Pra mim, eu estava toda perdida, eu tentava fazer assim alguma coisa com maquete ou, por exemplo, assim, quando eu trabalhava com mapas, eles tinham uma dificuldade. Então eu pegava a fita colorida, mostrava a eles. Não entendiam a distância. Eu meu senti perdida pra trabalhar com eles por isso que eu fiquei bem feliz esse ano aqui que tu vai ajudar porque eu não tinha quem me ajudasse eu não sei se eu estou te respondendo mas assim era

mais assim o tradicional chegava lá dava o conceito, o conteúdo, fazia as perguntinhas [...] (P1).

A professora relata a forma tradicional na qual desenvolvia suas aulas quando abordava a disciplina de Geografia. Entretanto, esse modo como atua é resquício da forma como essa disciplina ainda é tratada nos cursos de formação e por muitos manuais pedagógicos que ainda circulam pelos contextos educacionais. Porém, essa forma de conceber e ensinar Geografia opera-se de maneira desconexa e isolada do mundo da vida.

Então, assim, a gente faz registros, mas coisas assim simples, coisas pequenas que eles vão falando e a gente vai colocando no quadro depois registra no caderno, mas assim nada muito extenso porque quando são coisas assim muito extensas tanto pra escrever quanto pra ler eles se cansam, daí já dispersa. Se é uma coisa muito extensa pra eles lerem um texto que eles mesmos escrevem quando eles vão ler eles se perdem, chega na metade eles já não lembram mais muito do início. Então tem que ter muito cuidado ainda nesse ano [...]: registros pequenos, mas bem significativos, textos e histórias pequenas bem significativas, bastante coisa assim visual, porque o que eles veem eles lembram muito. Então, por exemplo, o que acontece, geralmente, a gente trabalha assim todo o conteúdo lá vamos supor da História e da Geografia tudo o que a gente mostra pra eles com gravuras, com videozinhos, quando a gente faz o passeio, a maior parte das coisas que eles lembram é o que eles viram [...] sabe, mas as coisas assim que exigem ler e gravar dados é assim mais difícil. Não que eles não consigam, eles conseguem, mas com pouco mais de dificuldade. Então, assim, a gente procura fazer assim ou uma história quando a gente trabalhou o bairro os tipos de bairro e tal. A gente passeou aqui pelo bairro da escola foi até um pouquinho do início do outro bairro e foi vendo assim as diferenças. A gente voltou pra sala e viu que, às vezes, eles levam o caderninho, vão anotando aquilo que eles veem, aí voltam pra escola, falam aquilo que observou como que observou porque chamou mais atenção uma coisa e não outra, aí faz um registro coletivo, deixa registrado no caderno, mas, se tu for ver, são coisas bem curtas (P2).

Diante do que foi exposto até aqui, fica sinalizado que a Geografia planejada na escola perpassa uma organização cristalizada em modelos passados que não conseguiram alcançar as mudanças decorrentes das necessidades impostas pelos contextos atuais. Da mesma forma, o planejamento e as formas de abordar essa disciplina refletem a posição secundária em que a Geografia ainda hoje vem sendo ensinada nas escolas. Percebe-se, muitas vezes, que trabalhos planejados com o intuito de serem de cunho geográfico acabam sendo desenvolvidos com pouca profundidade com a demonstração de alguns mapas, memorização de dados, alguns nomes referentes aos espaços a serem identificados. De qualquer maneira, a relação entre o que se busca ensinar distancia-se dos conhecimentos trazidos pelos

educandos e os contextos presentes no mundo que nos cerca. Isso em grande parte é resultado ainda da insuficiência na formação inicial e continuada que os educadores obtêm das instituições formadoras. O predomínio desse modelo faz com que as educadoras revelam um desejo de romper com essa nítida estrutura que permanece na prática, uma vez que a teoria ainda encontra-se distante de suas salas de aula.

[...] está complicado, assim, bem sinceramente, bem confuso na nossa cabeça como trabalhar Geografia esse ano mesmo sabendo agora, porque até então Geografia pra nós era só esses conteúdos assim e não é tudo o que está ao nosso redor, mesmo sabendo assim que Geografia é basicamente tudo o que está ao nosso redor está complicado a gente está bem perdida, essa é a nossa realidade (P2).

Nesse sentido, a gestão da escola e da sala de aula em relação ao ensinar e ao aprender necessita de novos saberes a serem construídos a partir de processos investigativos que levem em conta diversos saberes que visem a objetivar práticas e aprendizagens significativas, definindo, assim, objetivos e adequações curriculares para a prática docente. Ao mesmo tempo, acaba respondendo demandas culturais em relação aos sujeitos que se almeja e necessita para estarem atuando na sociedade atual.

Hoje se exige um ensino voltado para a compreensão da dinamicidade dos territórios globais que se entrecruzam com os espaços locais, o que, necessariamente, supõe a abordagem de diversos conhecimentos entre eles os geográficos. A tomada de novos conhecimentos pelos educadores faz com que os educandos se defrontem com um novo corpo de dados e informações que poderão servir para as conexões que eles irão estabelecer nas percepções que possuem do mundo, e, ao mesmo tempo, irão lhes possibilitar constituir novos significados e avançar em seus processos cognitivos de compreensão e estabelecimento de relações com o seu mundo, bem como com todas as outras informações equivalentes. Nesse sentido, “se aceitarmos que tudo aquilo que é suscetível de ser aprendido pode ser considerado conteúdo de aprendizagem, podemos concluir que as intenções ou propósitos educativos manifestam-se na importância atribuída a cada um dos possíveis conteúdos educativos” (Zabala, 2001, p. 161).

O ensino de Geografia ainda hoje tem a predominância de um padrão informativo somente com dados quantitativos, distanciado do estabelecimento com diferentes saberes, mas como parte integrante do processo educacional.

3.3.1 Definindo a Ação Durante o Caminhar da Pesquisa

Como o nosso trabalho possuiu desde o início a preocupação em aproximar as referências conceituais do ensino de Geografia à prática do professor em sala de aula, tomando uma postura metodológica que não realize somente análises – que, muitas vezes, se destinam somente a apontar incoerências na situação estudada – e poucas vezes oferecem ou apresentam alternativas à problemática, é que pensamos em uma proposta que envolvesse as professoras. Nesse sentido, consideramos desde o início que os educadores são um dos agentes com maior destaque no processo pedagógico que, por meio de suas ações educacionais, em nível de planejamento e execução de propostas e atividades, permitirão desencadear processos ativos de transformação, que irão instituir-se em avanços no processo educativo.

Partindo de tais referenciais, iniciamos a elaboração dos percursos da pesquisa-ação com as professoras selecionadas. A participação efetiva dos envolvidos permitiu que o encaminhamento da proposta se efetivasse.

Inicialmente foram definidos junto às professoras encontros semanais semi-presenciais e presenciais. O estabelecimento desses encontros serviu para que as professoras se reunissem de forma semipresencial¹⁴ e organizassem o plano de trabalho para a disciplina de Geografia conforme o planejamento que tinham estruturado para o ano letivo. Em momento posterior, ou seja, em encontros presenciais com a pesquisadora, discutiram os planos elaborados e confrontaram com pressupostos metodológicos e conceituais da Geografia para definir novas propostas que visassem estabelecer novas experiências e reflexões em relação ao ensino de Geografia e a sua ligação com o cotidiano dos educandos.

Dessa forma, todas as discussões e os encontros, nos quais foram desenvolvidos os trabalhos entre a pesquisadora e as educadoras, levaram em conta os pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa e que balizaram os

¹⁴ Os encontros semi-presenciais eram realizados pelas professoras sem a presença da pesquisadora. Os mesmos sempre aconteceram na casa de uma das educadoras.

debates em torno da presença da Geografia crítica no contexto educacional e as possibilidades de intervenção do aparato conceitual dessa disciplina para a compreensão do espaço vivenciado pelos educandos, também se observou as formas de abordagem com tais subsídios conceituais como modo de contribuir para o desenvolvimento de conceitos científicos, partindo da mediação das educadoras no planejamento de atividades que visassem atingir o processo de formação de conceitos.

3.3.1.1 Os Encontros e as Trocas de Experiências

Os encontros presenciais tiveram início em abril de 2009, e não possuíam uma data final, pois eles se estenderiam por um período durante o qual fosse possível delinear a proposta a ser planejada ou re/elaborada, de acordo com as necessidades demonstradas pelas professoras, bem como a adaptação ao plano de trabalho, o que fez com que se estendessem por um mês, totalizando cinco encontros. Os mesmos tiveram início em abril de 2009. O espaço de interação aconteceu na escola, às quintas-feiras, no final do período da tarde, ou seja, após a jornada de trabalho das professoras, além de um encontro ter sido realizado na casa da professora P1, o qual se iniciou pela manhã e se estendeu até o início da tarde.

Com o plano de ensino de Geografia (ANEXO E) para ser desenvolvido pelas professoras com os alunos do 3º ano, que levava em conta o tema município e foi elaborado por elas e pela coordenadora da escola, pedimos que elaborassem em um dos encontros semi-presenciais, que havíamos combinado, anteriormente um plano de aula que partisse da estrutura da escola e do plano de estudos para a série, anteriormente estruturados, para que iniciássemos os nossos debates. Tal ação foi feita partindo das concepções de cada professora sobre um planejamento elaborado pelas mesmas, tendo como objetivo refletir sobre a organização e procedimento de suas aulas.

O primeiro encontro com as professoras gerou muita expectativa. Mesmo com as entrevistas, observações e conversas anteriores que mantínhamos a cada ida à escola, não sabíamos quais seriam de fato os resultados e caminhos das discussões que esperávamos desencadear em nossos encontros.

Iniciamos o diálogo explicitando novamente os objetivos de nosso trabalho e apresentamos o esquema¹⁵, elaborado sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos na criança, bem como a importância e o significado de conceitos geográficos no trabalho docente com o nível de ensino em questão. Valemos-nos também de textos de Callai¹⁶, que foram entregues às professoras, para que, após a contextualização feita pela pesquisadora, pudessem embasar seu trabalho nos encontros semi-presenciais.

Segundo o plano de estudos da escola para a disciplina de Geografia no ano de 2009, o mesmo iniciava o tema município abordando a localização de Caxias do Sul. O plano elaborado antecipadamente pelas professoras indicava a apresentação aos alunos do mapa do Brasil e algumas indagações que os levariam a identificarem no mapa o lugar onde viviam, ou seja, Caxias do Sul. Sentimos que havia por parte das professoras um grande receio em não estar fazendo as coisas certas. Nos nossos diálogos ainda quando estávamos apresentando a nossa pesquisa, elas diziam: *“A gente vai fazer os planos, mas se a gente estiver falando balões ou fazendo “coisas muito fora” ou erradas, tu tem que nos dizer”*. Essa colocação persistiu no decorrer dos encontros.

Ao iniciarmos o diálogo em nosso primeiro encontro na Escola de Ensino Fundamental São José, no dia 09/04/2009, no período das 18h às 19h15min, para discutirmos o primeiro passo para a abordagem do município, apresentei a elas a história *“As Crianças do mundo”*¹⁷. Como aproximação inicial, busquei essa obra, pois nas entrevistas elas tinham registrado que utilizavam histórias como forma de mobilização para iniciar novos conteúdos com os alunos. Achei oportuno indicar o livro infantil por dois motivos: o primeiro se referia a uma intervenção que não consistia em apontar novas possibilidades de trabalho com a Geografia de forma direta, mas sim, para ratificar que a minha presença não seria de uma pesquisadora que iria julgar o trabalho planejado por elas no sentido *“certo e errado”* ou verificando a medida de suas práticas em relação à Geografia ou, ainda, tratando suas

¹⁵ Esquema apresentado na figura 2 sobre os processos que contemplam a aprendizagem e o ensino de conceitos.

¹⁶ CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

¹⁷ GILLOT, Laurence. **O grupo dos quatro: as crianças do mundo**. Trad. Ivonete Leal Dias. Coleção Radar 32. São Paulo: Scipione, 2004.

percepções e ações como experimentos, mas, alguém que desejava desenvolver uma reflexão conjunta e contribuir com intervenções que tornassem suas práticas mais próximas do concreto dos alunos como elas mesmas relatavam em nossos diálogos.

O segundo motivo se referia à reflexão de que desejávamos acima de tudo que nossas intervenções levassem as professoras a refletirem sobre a importância dos conceitos geográficos inseridos nos conteúdos a serem desenvolvidos. Seria interessante de início buscar interligar as escalas local-global, passíveis de serem compreendidas por meio desta história, que é um relato verídico do modo de viver de quatro crianças de diferentes partes do mundo e que têm em seus lugares modos particulares de viver, onde o espaço vivido de cada uma possui características singulares, refletidos em suas práticas cotidianas.

Dessa forma, poderíamos também propor reflexão sobre o conceito de lugar que, em nosso entendimento, não estava presente até então no planejamento da série. Nesse momento, as professoras se mostraram interessadas pela história e faziam questionamentos acerca das formas de procedimento e utilização da mesma para ser trabalhada em aula. No decorrer do nosso encontro, as professoras se mantiveram atentas, mas pouco questionadoras. Busquei refletir com elas a importância de levar os alunos a identificarem que o nosso planeta é, em grande parte, ocupado por diferentes pessoas e que em cada parte dele existem lugares diferentes com características próprias e as pessoas vivem nesses locais, cada uma de sua maneira. Refletimos também sobre a necessidade de ter presente o globo terrestre por ser um objeto que chama a atenção dos pequenos, além de ser também uma ferramenta importante para o cotidiano em sala de aula.

Colocamos às professoras que seria oportuno durante a identificação dos diferentes lugares indicados na história instigar os educandos a refletirem sobre o lugar ocupado por eles no mundo, tanto na extensão da casa no município enquanto espaço vivido como da escola enquanto espaço onde estavam iniciando sua vivência com o grupo de colegas, professoras, enfim, um outro lugar onde estavam desenvolvendo suas práticas escolares cotidianas. Essas discussões iniciais possibilitaram desencadear a elaboração da proposta de trabalho nos encontros semi-presenciais que as mesmas denominaram “Projeto de Geografia”.

Ao final do encontro, pedimos para que as professoras estruturassem novamente de forma sucinta um novo esboço do próximo plano que desenvolveriam com os alunos seguindo a estrutura do plano estabelecido pela escola para ser desenvolvido no decorrer do ano letivo. Porém, elas nos perguntavam quais eram os passos que seriam necessários constar no plano, como deveria ser o roteiro. Constatamos, como é conhecido, que os professores sempre precisam que suas práticas, quando postas à reflexão, devam seguir um roteiro pré-determinado mesmo sabendo que no desenvolver diário, em sala de aula, muitos outros acontecimentos e movimentos estão presentes e que se tornam impraticáveis os planos em sua plenitude. Sabe-se também que é necessário que o professor tenha uma flexibilidade necessária em sala de aula, ainda mais, em uma pesquisa que busca desenvolver um trabalho conjunto, respeitando a individualidade e o saber de cada uma das professoras.

No decorrer da semana que antecedeu ao segundo encontro que foi realizado no dia 16/04/2009 na Escola de Ensino Fundamental São José, no horário das 18h às 19h20min, aguardamos o plano das professoras que fora combinado no encontro anterior que deveria ser entregue para que, neste encontro, discutíssemos sua estrutura a fim de levarmos as professoras a refletirem sobre o desenvolvimento de conceitos geográficos que buscávamos em cada planejamento a partir do modo com o qual elas tinham planejado. Assim, nosso objetivo não era modificar o planejamento, mas sim, buscar tornar a sua intervenção, mesmo com os conteúdos fragmentados, mais próxima dos alunos para que pudessem refletir e identificar os componentes do espaço geográfico da cidade. Porém, as professoras não enviaram o plano e tampouco cobramos a entrega.

No decorrer do nosso diálogo, pedimos a elas quais seriam os próximos passos das aulas que pretendiam organizar e as mesmas justificaram a não entrega do plano de estudos dizendo que se sentiam confusas em relação à organização do mesmo e que consideravam que, por mais que se esforçassem para planejar algo, sabiam que aquilo teria problemas assim como a organização inicial do plano anual da disciplina de Geografia. Então, acabaram pedindo para que, ao invés de elas elaborarem um plano que não sabiam ao certo os rumos dele, seria melhor apresentarmos a elas alguns tópicos onde desenvolveríamos juntas as estratégias de ensino.

Ciente de que o nosso papel naquele momento seria o de buscar apresentar a elas o significado e a importância de desenvolvermos estratégias de ensino com os alunos, valendo-se de conceitos geográficos e que os mesmos deveriam estar presentes mesmo que implicitamente nas abordagens realizadas, concordamos com a colocação das professoras. Como percebemos, naquele momento, elas preferiam que a pesquisadora desencesse o diálogo, apresentamos a importância de, após o momento inicial de identificar fisicamente o território de Caxias (desenvolvido no 1º encontro) que os alunos ocupavam nos mapas, seria interessante aproximar o conceito de lugar, para que identificassem o seu lugar de vivência mais próximo para, depois, identificarem os outros lugares que fazem parte do contexto da cidade. Retomamos brevemente o significado dos conceitos de espaço, lugar, território e paisagem no contexto da ciência geográfica e indicamos que o conceito de lugar tomado em algum conteúdo a ser desenvolvido teria importância para os alunos.

Como naquele momento as professoras tinham pedido para que desenvolvêssemos em conjunto os planos de estudos, apresentamos o conceito e realizamos inúmeros questionamentos acerca do que seria mais próximo aos alunos para a identificação inicial do conceito de lugar e sua importância para o processo. Nesse instante, as professoras começaram a participar e nos pareceu que, aos poucos, percebiam que nossa presença não era de cobranças de planos e tampouco somente apresentação de metodologias prontas ou ainda, de críticas prontas sem subsídios e formas para refletir em conjunto.

Iniciamos a discussão sobre a casa e sua importância na vida de cada aluno, como lugar de identidade e proximidade com a família e como território ocupado de forma particular por cada família em uma porção identificada do espaço geográfico, contido no município. Pensamos também que seria interessante a representação da casa para identificação por parte dos alunos para que os colegas reconhecessem como era este lugar/território de cada um. Além disso, pensamos a forma como os alunos iriam dispor as casinhas feitas por eles, bem como a representação da escola que as professoras fariam para ser apresentada aos alunos. Inicialmente pensamos em dispor as mesmas em folhas formando uma grande maquete, porém pensamos também que essa representação não se assemelharia ao real ou, pelo menos a uma aproximação. Como a professora iria dispor todas as representações das casas e da escola próximas, seria confuso

representar as ruas, pois algumas ruas não precisariam ser identificadas por não haver estudantes morando em algumas partes da cidade. Nesse momento pensamos em desenvolver parte das atividades sobre uma grande representação do município de Caxias por meio da utilização de um mapa com a identificação dos bairros e das ruas. Assim, partiríamos com o auxílio do mapa para a identificação da ocupação do espaço, identificação de distâncias, etc. Entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município de Caxias do Sul que nos forneceu dois mapas do município em escala 1:10.000.

Questionei as professoras sobre a possibilidade de utilização deste mapa e sobre a compreensão do grupo de alunos, os quais elas conheciam. Concordaram que seria interessante dispor daquele material e desenvolver parte das atividades nele. Colocamos que nosso objetivo não era desenvolver a alfabetização cartográfica e sim os conceitos geográficos e alertamos para a explicação acerca da representação da superfície terrestre em um mapa, da escala e de suas proporções. Esse foi um ponto importante a ser colocado. As professoras disseram que os alunos já possuíam algumas noções a respeito da representação, já que trabalhavam muito com desenhos gráficos nos livros literários trabalhados em sala de aula e que a noção de escala era algo que os alunos ainda possuíam dificuldades. Propusemos a elas que, a respeito do conceito de escala, mencionassem aos alunos as proporções utilizadas na representação de qualquer coisa em uma superfície de proporções menores do que o real. As professoras disseram que, através da representação, poderiam dialogar com os alunos acerca da proximidade da moradia entre os alunos, entre a escola e suas casas, além de identificar o bairro de cada um.

Percebemos também que as professoras opinavam e colocavam suas percepções sobre o desenvolver das tarefas, faziam anotações, questionavam e foram participativas buscando formas de trabalho para apresentar para que discutíssemos juntas. Indicamos que seria oportuno, além da identificação da casa, levar os alunos a perceber que no interior dela ocupam de forma diferenciada os ambientes e que possuem objetos que são dispostos e possuem suas coisas que se encontram em um lugar específico – o quarto. Nosso intuito era o de aproximar da discussão os conceitos de lugar e território. O quarto seria um ambiente propício para os educandos perceberem a relação com esse lugar e as formas de domínio

que cada um possuía no interior do quarto. As professoras comentaram que poderiam utilizar a representação do pintor Vicent Van Gogh “Quarto em Arles” (1889) como motivação para que levassem os alunos a relatarem os componentes do quarto e os significados daquele lugar para cada um deles. Pensamos também que nesse momento da reflexão seria interessante unir as características e o significado do lugar (casa e quarto) desenvolvido para que fosse registrado pelos alunos em forma de texto.

Indicamos que seria pertinente levar os alunos a refletirem sobre os outros lugares que eles possuem identificação, ou seja, que faziam parte da rede de relações e de vivências de cada um. Uma professora brincou: – o zoológico da UCS! Referindo-se a um lugar em que os seus alunos comentam que passeiam em comum com as suas famílias. Nesse momento já tínhamos discutido que o lugar está relacionado com o próximo, o vivido, o espaço que possui significado para a vida do aluno. Pensamos que cada aluno faria uma lista de lugares que, além de sua casa, gostava de frequentar e escrevesse a causa da escolha (significado).

As nossas discussões se mantinham em um nível de trocas de experiências profissionais além de individuais. O empecilho que constatamos foi o tempo. As professoras mencionaram que iriam realizar uma reunião semipresencial para estruturar as discussões realizadas em nosso encontro que fariam parte do projeto (como chamaram) resultante de nossos encontros. Assim, elas comentaram que seria interessante eu fazer parte deste encontro que seria realizado no sábado, na casa de uma das professoras. Combinamos que eu estaria presente e que ficaria até uma parte do dia e, na outra, elas estruturariam os planos da forma como acreditavam ser melhor para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro encontro realizado na casa da professora P1 no bairro Cruzeiro em Caxias do Sul no dia 18/04/2009, no horário das 8h às 15h, iniciou pela manhã e se estendeu até a metade da tarde. Iniciamos as discussões retomando o que havíamos estruturado nos encontros anteriores referentes à estrutura dos planos. O trabalho nesse dia tomou uma proporção maior no sentido da importância dada a ele pelas professoras que diziam que estavam atribuindo muitas das nossas reflexões a outras disciplinas e conteúdos a serem ensinados e demonstravam o entusiasmo em participar do projeto. Ainda mencionavam através de comentários e risos que tinham vergonha da forma como as aulas de Geografia eram desenvolvidas anteriormente.

Buscávamos sempre demonstrar que muitas coisas trabalhadas com os alunos tinham propósito e então concordavam, mas, na maior parte do encontro, faziam comentários criticando o seu próprio trabalho. Em nenhum momento dizíamos que algo era errado ou certo, mas que o trabalho com a Geografia deveria levar o aluno a identificar e compreender o espaço geográfico que o cerca e que dele (espaço) os alunos fazem parte como agentes socioespaciais.

Após conversarmos sobre o andamento do trabalho e identificarmos os avanços, as professoras refletiram que seria necessária a identificação de outros lugares que compõem a cidade e as diferentes paisagens que se manifestam no espaço geográfico. Pensamos como poderia ser feita essa abordagem e a utilização de imagens nos pareceu, em um primeiro momento, a mais cabível. Porém, a seleção de imagens iria direcionar a percepção dos alunos para lugares pré-determinados e a descrição de tais lugares o que não levaria os alunos a perceberem os componentes que compõem o espaço por meio da percepção de cada um, ou seja, eles perceberem o espaço a partir de suas percepções e identificações, reconhecimentos, etc.

Sugerimos a organização de um passeio pela cidade. As professoras comentaram que essa atividade já havia sido feita em outro ano. Perguntamos o que era solicitado aos alunos e uma das professoras colocou que o passeio era realizado somente em pontos turísticos da cidade e os alunos arquivavam imagens desses pontos turísticos para constarem em um trabalho que era desenvolvido no final do ano. Propusemos que além de pontos turísticos seria essencial levar os alunos a observarem aquela paisagem já conhecida por eles, que era a cidade, porém com um olhar de quem identifica uma paisagem. Dessa forma, registrariam todos os componentes presentes nas paisagens identificadas por cada aluno, além dos fluxos (movimentação de pessoas e automóveis) manifestados no decorrer do percurso.

Lembramos que seriam interessantes algumas questões para que pudessem orientar a observação atenta dos alunos no decorrer das paisagens. Em nenhum momento percebemos que as professoras fizeram referência às pessoas (agentes que sempre esquecemos de identificar) mas que, além de sua presença física, as percebemos na estrutura da paisagem das cidades, pois são os seres humanos que modelam o espaço geográfico continuamente. Além disso, os alunos representariam os lugares visitados para inserirem no grande mapa como forma de visualizar o

trajeto percorrido e que a estrutura da cidade possui inúmeros componentes, presentes e inseridos no mapa. De certo modo, o urbano da cidade representado no mapa ganharia forma e a cidade se estruturaria na representação elaborada em cada aula pelos alunos.

Esse foi um dia trabalhoso, porém proveitoso, pois estruturamos grande parte das atividades a serem desenvolvidas no projeto. Nesse mesmo encontro, as professoras mencionaram a preocupação com os conteúdos de história que deveriam ser desenvolvidos com a disciplina de Geografia. Propusemos a elas que, como havíamos realizado inúmeras discussões sobre a presença da Geografia no cotidiano próximo e vivido dos alunos e elas ultrapassavam a estrutura de conteúdos relativos ao município, decidimos, que os conteúdos de Geografia, os quais muitas vezes se valiam do tempo para compreender parte dos conteúdos, seriam desenvolvidos em um primeiro momento. Decidimos pensar na forma de dar continuidade ao projeto a fim de que as professoras pudessem prosseguir com temas relativos à disciplina de história.

No quarto encontro realizado na Escola de Ensino Fundamental São José, no dia 23/04/2009, no horário das 18h às 19h30min, percebemos que nossas discussões partiam de percepções das professoras desenvolvidas a partir dos nossos encontros e elas mostravam entusiasmo para iniciar as atividades e faziam comentários acerca dos encontros passados. Comentavam também sobre alguns fatos acontecidos em sala de aula, onde elas faziam, por meio da mediação, uso de discussões que fizemos nos encontros. Como havíamos comentado a respeito da preocupação das professoras em dar continuidade aos conteúdos relativos ao município, sendo que a disciplina de história deveria estar presente, refletimos que, a partir da identificação e leitura de paisagens, seria possível relacionar a História à Geografia.

Outra preocupação das professoras, já que havíamos debatido sobre inúmeros aspectos da prática delas em relação à disciplina de Geografia e de atividades a serem desenvolvidas, elas mencionaram um projeto de uma das professoras que sempre trabalhou com essa série. Explicou que, no final de todas as atividades de História e Geografia elaborava com os alunos um álbum da imigração italiana, que era o assunto principal onde eram desenvolvidos os temas referentes às duas disciplinas. As professoras apresentaram o álbum que foi um trabalho que,

pelo relato, se demonstrou significativo aos alunos uma vez que o mesmo reunia atividades artísticas e textuais desenvolvidas no decorrer do ano. Percebi também que o álbum reunia, principalmente, aspectos históricos, e que a presença da Geografia se restringia à tomada de mapas para identificar Caxias do Sul no contexto do estado do Rio Grande do Sul, ou, ainda, para identificar as principais ruas do centro da cidade sem nenhuma ligação direta com a realidade vivida dos alunos. As professoras indagaram sobre a permanência da construção do álbum e mais uma vez constatei que ligavam a minha presença para indicar o que deveria permanecer ou o que não deveria permanecer.

Colocamos a elas essas percepções e disse ainda que, se o trabalho havia sido significativo para os alunos e para a ação delas, deveria permanecer e continuar sendo desenvolvido. Então perguntaram o que deveria ser acrescido nele a partir do projeto que estávamos desenvolvendo. Colocamos que isso era algo que deveria ser decidido por elas. A única coisa que decidimos em conjunto foi a apresentação do álbum. Deveria conter como parte inicial a relação do aluno na sua cidade, partindo da identificação de seu lugar no mundo a partir dos conceitos que havíamos desenvolvido e, após, deveria estar presente no álbum os aspectos relacionados à história de Caxias do Sul. Pediram novamente quais seriam as atividades a serem desenvolvidas com os alunos que deveriam estar presentes no álbum e conversamos que seria algo decidido por elas a fim de que planejassem o que julgassem mais oportuno. Dessa forma, combinamos como penúltimo encontro em que as professoras deveriam sistematizar em encontro semipresencial a organização de todas as discussões realizadas por nós no período dos encontros que havíamos realizado. Também deveriam estruturar as atividades e a forma de mediação que fariam com os alunos em cada etapa do trabalho bem como quais seriam as atividades que julgavam pertinentes e elaboradas para serem anexadas ao álbum da cidade.

Em nosso último encontro realizado na Escola de Ensino Fundamental São José, no dia 30/04/2009, no horário das 18h às 19h40min, de posse do plano (ANEXO F) estruturado pelas professoras, verificamos com elas como havia sido organizada a abordagem que discutimos no decorrer dos nossos encontros. Nesse dia, comentamos também sobre a configuração do plano de trabalho e as professoras colocavam que, a partir da nossa intervenção, muitos aspectos foram

sendo ressignificados e, além disso, havíamos incitado a discussão acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos e que tinham refletido mais sobre o propósito de cada atividade a ser desenvolvida, inclusive em outras áreas e conteúdos dos anos iniciais.

Conversamos também a respeito da data em que as professoras iniciariam a atividade, que iria partir de datas estipuladas por elas já que não tinham uma grade de horários das disciplinas mas desenvolviam os conteúdos a partir do planejamento e organização seguindo os conteúdos a serem trabalhados, ou seja, dividiam os horários de aula por tópicos estruturados para serem trabalhados no decorrer dos trimestres. Combinamos, também, um horário para entrevistarmos as professoras sobre as concepções individuais de cada uma sobre o projeto: limites, avanços e percepções. Ficou definido também que manteríamos contato para sabermos como estava o andamento do trabalho. Também nos colocamos à disposição para que as professoras entrassem em contato se julgassem necessário. Optamos por não observar as aulas e as atividades que elaboramos em conjunto para que não criássemos aquela atmosfera característica de análise, até porque não era objetivo central do nosso trabalho avaliar a forma como cada professora iria mediar o processo de ensino aprendizagem já que é particular do educador e sim avaliar junto a elas, quais foram as contribuições de nossas intervenções para as reflexões de suas práticas em relação à disciplina de Geografia.

Ao término do planejamento e das discussões iniciais que desencadearam a estrutura do plano de trabalho das professoras para o ano letivo referente à disciplina de Geografia, elas foram ouvidas por meio de uma entrevista semiestruturada (ANEXO G) a fim de expressarem implicações geradas e seus posicionamentos frente ao trabalho desenvolvido e planejado.

Os acontecimentos não passaram de forma neutra ou despretendida, e as manifestações das professoras foram interpretadas pela pesquisadora, com seus princípios e pressuposições. Essa postura se aliou ao conhecimento estruturado sobre o assunto que foi posto à reflexão.

Para a apreciação dos dados foram levantados os materiais coletados no decorrer da pesquisa e postos à releitura. O caráter analítico descritivo predominou nas leituras, nas descrições e nas análises do material levantado a fim de extrairmos indicadores e futuras perspectivas sobre a temática trabalhada.

Assim, o trabalho proposto, ao assumir uma postura qualitativa, adotando a pesquisa-ação, tornou-se privilegiado por reunir teoria/prática - ação/reflexão, o que permitiu o desenvolvimento e a interação entre os envolvidos, por meio de inquietações. A organização da proposta foi se efetivando à medida que a pesquisadora e as professoras estabeleceram reflexões e acordos. Para isso, levou-se em conta a colocação de Alves-Mazzotti (1999, p. 147), onde a autora coloca que:

[...] o foco e o design do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias. O foco e o design devem, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas.

Para a apreciação dos dados foram levantados todos os materiais coletados no decorrer da pesquisa e postos à releitura. O caráter analítico descritivo predominou nas leituras, nas descrições e nas análises do material levantado a fim de extrairmos indicadores e futuras perspectivas sobre a temática trabalhada.

4 AS CONSTRUÇÕES PRÁTICAS VISTAS SOB O VIÉS DAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Este capítulo busca sistematizar as propostas de atividades considerando a abordagem conceitual geográfica presente no planejamento e nos desdobramentos das questões articuladas pelas educadoras e suas concepções frente ao trabalho como forma de construção de conceitos geográficos por seus educandos. As etapas, a estrutura e o delineamento das abordagens agora são representados pela teoria que sustenta a interpretação.

Como já exposto no capítulo anterior, o tema de trabalho desenvolvido pela pesquisadora e pelas educadoras considerou o planejamento de trabalho da escola e as atividades que estavam sendo desenvolvidas até então. A definição dos temas, ligada à proposta de abordagem – no caso o município de Caxias do Sul – não mais foi delimitada de forma específica. Eles foram estruturados de maneira que os relacionando explicassem o contexto sócio-espacial em que os educandos viviam, não somente voltado para a escala local, mas buscando interligar a outras escalas. Todas as atividades¹⁸ tinham como pano de fundo direto, ou indireto, diferentes conceitos geográficos, dentre eles os mais enfatizados: espaço, lugar, paisagem e território.

A organização das atividades estabelecida pelas educadoras foi sendo desenvolvida no decorrer do ano letivo, após o término dos encontros com a pesquisadora. De posse das reflexões estabelecidas e das propostas de trabalho, coube a cada educadora ampliar, adequar, adaptar e efetuar reformulações em suas turmas quando considerassem necessário. A ênfase das atividades também esteve centrada nas experiências e nos conhecimentos dos alunos, buscando desenvolver conceitos por meio de uma aprendizagem coletiva.

A sistematização do trabalho desenvolvido, denominado pelas educadoras

¹⁸ Algumas atividades propostas foram inspiradas em autores como Gebran (1996); Callai, Zarth (1988); Callai (2003); Callai e Callai (1989). Entretanto, nenhuma atividade seguiu de forma literal as indicações das mesmas, pois foram adaptadas pelas educadoras e pela pesquisadora de acordo com os objetivos do trabalho e para o grupo de educandos.

de “Projeto de Geografia”, foi estruturada em etapas que buscavam orientar o trabalho das professoras em sala de aula e a abordagem com a Geografia, pois procuravam um apoio que contivesse as discussões da pesquisa-ação de maneira sistematizada e orientada. Em alguns momentos, a organização de atividades sobre o município demandou o desenvolvimento de outras atividades com noções de escala e representação. Outra de suas preocupações se referiu ao trabalho com a disciplina de História, que possuía como tema de abordagem a imigração italiana na cidade. Levando isso em consideração, buscamos interligar o tema de reconhecimento e identificação de paisagens em diferentes momentos históricos da cidade com entrevistas com pessoas mais velhas. A finalidade desse percurso foi levantar impressões iniciais sobre a modificação da paisagem de Caxias do Sul e suscitar questionamentos que direcionassem a abordagem para a identificação do processo migratório e da formação étnica cultural da cidade.

Na descrição e na análise das atividades, foram elaboradas questões a serem feitas para os educandos, feitas pelas professoras a partir das discussões da pesquisa-ação. Elas justificaram essa disposição dizendo que assim poderiam ter mais organização e subsídios para desenvolverem os temas e levar os alunos a processos significativos de identificação do município e dos lugares de vivência que envolviam a formação de conceitos. Os questionamentos extraídos do Projeto e que aparecem em *itálico* neste capítulo foram por elas levantados e sinalizam a forma como as professoras realizaram a mediação com os educandos e que foram refletidos em parte pelas produções deles.

A proposta esboçada não pretendeu que as educadoras assumissem uma sequência linear em relação às atividades planejadas, mas que pudesse suscitar novas reflexões, questionamentos, expandindo possibilidades de trabalho e intervenção, em um movimento de trabalhar com Geografia e igualmente se utilizar dela em outras possibilidades de trabalho. Algumas atividades planejadas não foram desenvolvidas¹⁹ pelas educadoras e, portanto, não são aqui apresentadas, mas foram mantidas e se encontram no projeto das educadoras em anexo.

A análise do projeto que a seguir se apresenta não o abrange em sua totalidade, pois a discussão suscitada por nós alcançou outras dimensões que

¹⁹ Algumas atividades não foram contempladas, sendo isso justificado pelas educadoras devido aos problemas enfrentados com o recesso escolar, causado pelo vírus AH1N1, que atingiu a região, e ocasionou atraso na abordagem de alguns componentes curriculares.

ultrapassaram as geográficas. Isso porque o envolvimento das professoras vivenciado por nós e relatado por elas influenciou a prática com outras áreas do conhecimento e também motivou o interesse de outras docentes da escola.

4.1 APREENSÃO SOCIOESPACIAL: O MUNICÍPIO COMO REALIDADE PRÓXIMA DO ALUNO

O estudo e a representação do espaço geográfico podem ser realizados de diversas maneiras. Para os anos iniciais, faz-se necessário partir dos espaços mais próximos da criança, de sua realidade local, permitindo que elas estudem, conheçam e compreendam o espaço vivenciado por cada um. O estudo do município permite a aproximação dessas crianças com o espaço mais próximo no qual estão inseridas. Dessa forma,

Estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar (CALLAI; ZARTH, 1988, p. 11).

Os direcionamentos oferecidos para o estudo do município auxiliarão o estudante na atribuição de sentidos e significados durante a construção do reconhecimento de seu mundo vivido e para o conhecimento do novo. Por meio disso, adquire-se a consciência do espaço, interligando as novas informações com as diversas espacialidades da realidade. Assim, à medida que essas relações são ampliadas, abre-se para a criança, no seu interior e no seu espaço, um mundo cada vez mais vasto. Mundo que não inicia prioritariamente no seu município (local) e se encerra quando atinge o mundo (global), pois, como afirma Callai (2003b, p. 124), nenhum lugar pode ser explicado e conhecido de forma isolada. É necessário teorizar sobre ele e estabelecer ligações em nível regional, nacional e internacional.

Ao estudar o município, o estudante passa a perceber que o espaço geográfico se amplia na medida que o seu espaço de vivência se integra a uma dinâmica espacial. Nesse processo, o aluno passa a encontrar elementos novos sobre os bairros, suas composições, o campo, os produtos que circulam pela cidade, as construções, as modificações dos lugares. Isso tudo ocorre, sobretudo, à vinculação estabelecida com o mundo.

Cavalcanti (2002) enfatiza que a vivência na sociedade atual exige o exercício da cidadania. Essa ação se promove por meio da experiência, do desenvolvimento de comportamentos e pelo envolvimento em diversas atividades que se efetivam, em grande parte, no espaço, entendido, nesse caso, como vivência da cidade. Os cidadãos circulam por ela, seja para se dirigir a suas moradias ou a lugares de lazer, trabalho, estudo e consumo. Para a autora,

A vida nas cidades é cada vez mais um fato mundial, pois, a partir do século XIX, toda a sociedade passa a ser organizada em função do espaço urbano. Sendo assim, a cidade torna-se tema importante a ser trabalhado na escola fundamental, num projeto de formação da cidadania (CAVALCANTI, 2002, p. 47).

Para as crianças perceberem a cidade, o professor deve estimular que eles percebam a diversidade de lugares. Também deve levá-los a notar os diferentes modos de determinar o uso do espaço em que convivem os grupos sociais, reconhecendo, por meio de inúmeras atividades e diálogos, o espaço público e o seu espaço, levando em conta as experiências que ele tem do mundo. Nesse sentido,

A cidade, enquanto conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, e seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular (CAVALCANTI, 2005, p. 203).

Assim, a referência para vincular os espaços mais próximos dos educandos liga-se ao espaço da cidade, que é onde as pessoas estabelecem suas relações. É um lugar onde há diversos outros lugares. A relação existente entre os homens e os lugares se dá em um espaço político, regido por leis e regras estabelecidas. Abrange ainda aspectos econômicos, sociais e culturais, por meio dos quais o homem estabelece suas relações com a natureza e constitui o espaço geográfico. Esse conjunto que constitui o espaço geográfico torna-se perceptível através da paisagem urbana que se transforma pela ação humana. A relação estabelecida entre as pessoas e os lugares que são construídos e circundam o seu cotidiano pode passar a ser ativa e interativa. Levar em conta o estudo da cidade favorece o desenvolvimento de conceitos, atitudes, tomada de consciência de informações importantes para a formação de um pensamento espacial (CAVALCANTI, 2002).

Callai assinala ainda que,

O estudo do município é o conteúdo que de forma especial serve para ser trabalhado como instrumento de uma base necessária ao aluno, sistematizando as aprendizagens realizadas até então e construindo uma base referencial para as aprendizagens futuras. É um processo que envolve dois movimentos e um conteúdo que, por ser o meio em que vive o aluno, permite que se realizem, ao mesmo tempo, a sistematização e as bases para trabalhar com outras realidades mais distantes, com fenômenos que exigem maiores generalizações e um maior nível de abstração (2003c, p. 81).

Além disso, o estudo do meio permite aos educandos identificarem seus próprios conceitos em relação ao espaço onde vivem e, quando despertados para a sua compreensão, podem se tornar capazes de identificar os processos de transformação do espaço, tanto o explorando, como o construindo por meio de suas ações.

Diante dos objetivos traçados para esta pesquisa, buscamos desenvolver juntamente com as educadoras o estudo do município de Caxias do Sul. Tomou-se cuidado para que os conceitos geográficos estivessem imbricados nos diversos temas elencados. Eles não foram isolados, mas articulados entre si, considerando aspectos físicos, econômicos, humanos, culturais, entre outros. Foram organizados em atividades que serão explicitadas a seguir.

4.2 A RELAÇÃO ENTRE O MEIO E OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

4.2.1 O Encontro dos Educandos com Caxias do Sul

A opção por iniciar a proposta partindo da identificação de Caxias do Sul buscou construir com os educandos a identificação do local, ou seja, do espaço no qual se estava iniciando o delineamento do estudo. A fim de que os estudantes percebessem o município de Caxias do Sul no contexto das escalas espaciais, identificando os limites físicos do mesmo em relação ao mundo, utilizou-se como mobilização inicial o livro infantil “O grupo dos quatro: as crianças do mundo”.

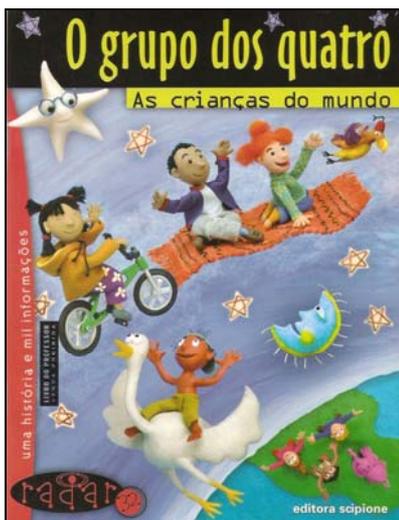


Ilustração 4 – Capa da obra *O grupo dos quatro: as crianças do mundo*. Trad. Ivonete Leal Dias. Coleção Radar 32. São Paulo: Scipione, 2004.

O livro narra a história de quatro crianças da mesma faixa etária que vivem em diferentes locais do mundo. É um texto que traz os modos e hábitos com os quais cada uma dessas crianças convive nesses lugares. A escolha de uma narrativa para essa abordagem inicial se deve ao fato de as histórias terem a capacidade lúdica de envolver os leitores e, dependendo da temática, acabam contribuindo para instigar os leitores a perguntas e a problematizações.

Posteriormente, foram estruturados alguns questionamentos a fim de desencadear a discussão e a reflexão:

- a) *O que mais chamou a sua atenção nessa história?*
- b) *Observando o modo de vida dessas crianças, qual é o mais parecido com o nosso?*
- c) *Você já tinha ouvido o nome de algum desses lugares?*
- d) *Você imagina onde ficam esses lugares?*
- e) *Vamos localizar no globo?*
- f) *Esses lugares são distantes de onde moramos?*

Ao utilizar como ponto de partida uma história – material apreciado pelas educadoras da pesquisa – para mobilizar os alunos à reflexão de um novo tema de estudo, as educadoras puderam aproximar deles o modo como diferentes crianças convivem em distintas partes do mundo. O olhar para o outro busca desvelar o que ele revela da sua cultura.

A escola faz parte da cultura de um tempo e lugar. Por ela ser um espaço de cultura, congrega hábitos e costumes dos alunos que, por sua vez, revelam a tradição do meio e da sociedade da qual fazem parte (CAVALCANTI, 2002, p. 72). Além disso, a escola leva em conta o repertório cultural da sociedade, possibilitando a aproximação com as diferenças culturais presentes na sociedade. Leva o aluno à identificação do que é diferente do estranho que pode e deve ser aceito fazendo-o reconhecer que existem diferentes formas de viver, falar, habitar, enfim, “estar” no mundo. Ao mesmo tempo em que a história se passa em lugares distantes de Caxias do Sul, o questionamento leva os alunos a identificarem aquilo que no seu local se aproxima daqueles locais mais longínquos.

Iniciar o trabalho com a Geografia, nesse sentido, busca primeiramente,

[...] ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais (CAVALCANTI, 2002, p. 73).

A faixa etária dos alunos dos anos iniciais, nesse caso, o universo da pesquisa, o 3º ano, teve poucas possibilidades de relações ou experiências com lugares. De qualquer maneira, os meios de comunicação apresentam informações de diversos pontos do mundo. Desse modo, os locais onde se passa a história dos personagens podem ser de conhecimento dos alunos. Entretanto, os estudantes têm dificuldade em entender esses lugares devido ao estágio de seu desenvolvimento e sua falta de contato com esse tipo de reflexão. Aproveitando as atividades, a educadora P1 propôs aos seus alunos a elaboração de uma narrativa, na qual eles conheceriam uma pessoa por meio da internet. Cada aluno apresentaria à pessoa que passaram a conhecer o seu país e, depois, indicaria seu próprio endereço para os amigos virtuais conhecerem o Brasil.

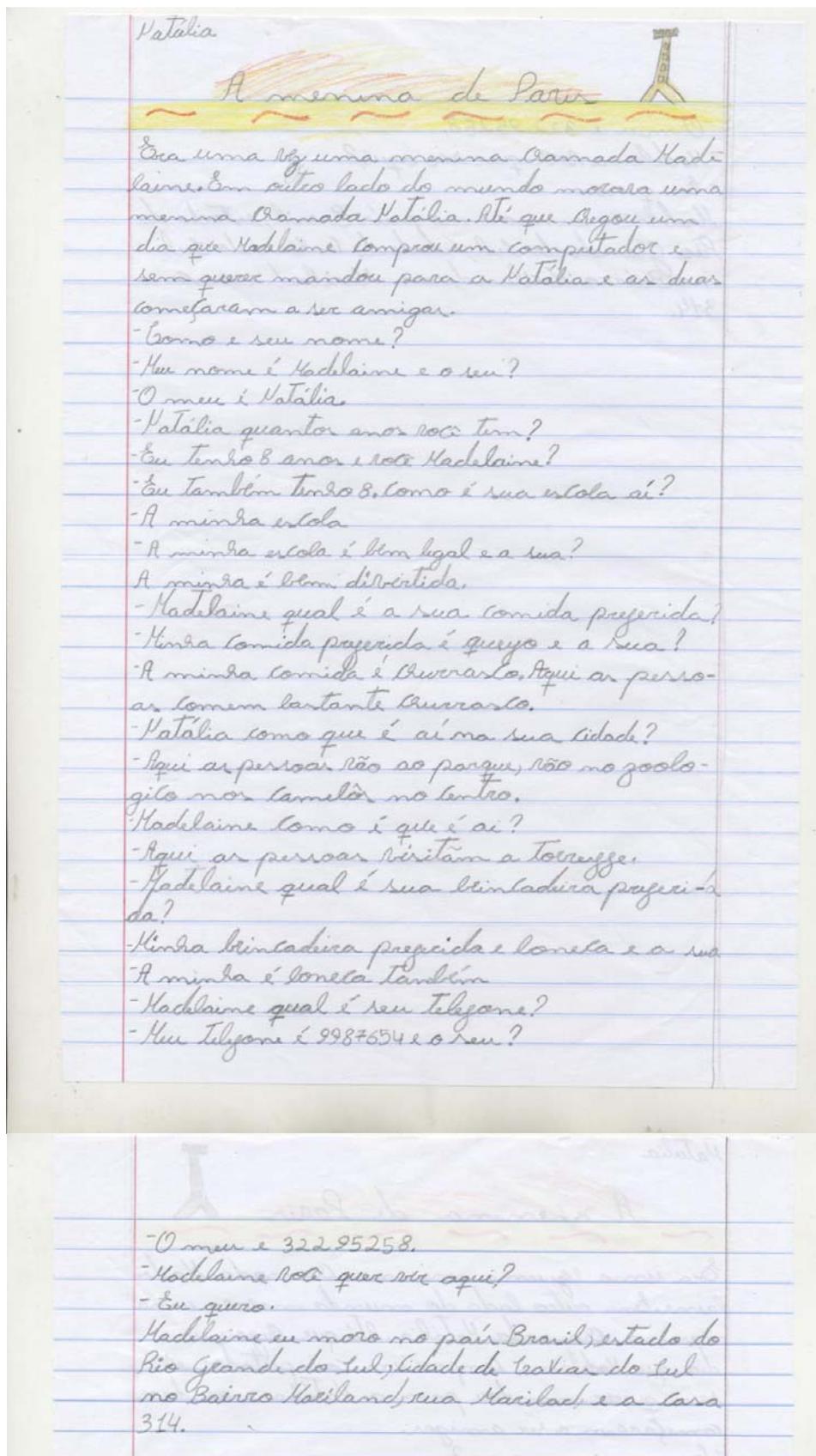


Ilustração 5 – Texto da aluna Natália narrando a história de uma pessoa que conheceu de outro país e apresentando o Brasil a ela.

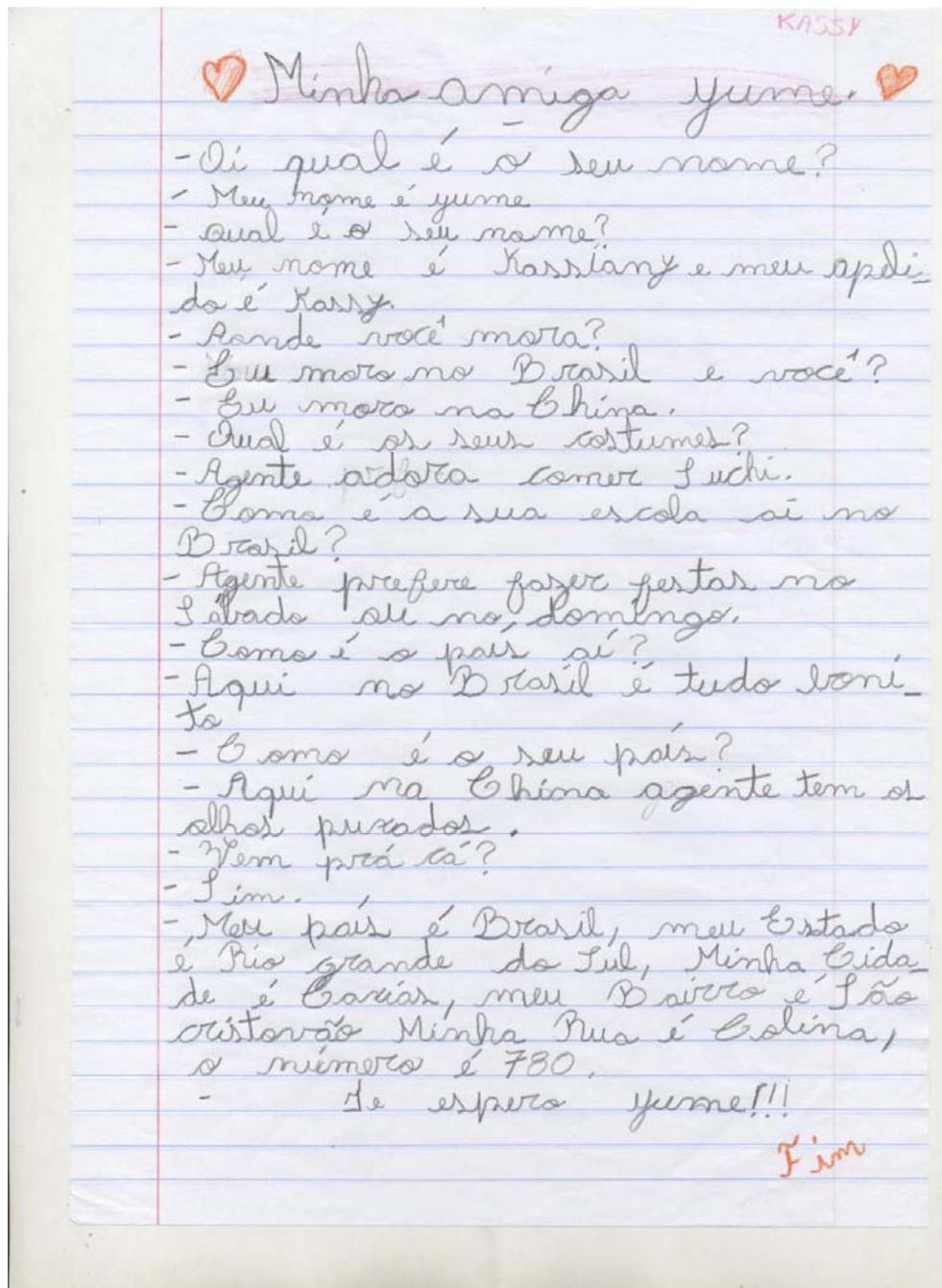


Ilustração 6 – Texto da aluna Kassiany narrando a história de uma pessoa que conheceu de outro país e apresentando o Brasil a ela.

Essa etapa do trabalho envolvia também a utilização de ferramentas geográficas não empregadas pelas educadoras durante as aulas. Como os questionamentos provocavam a curiosidade para os alunos conhecerem onde ficavam os lugares relatados na história, motivamos as educadoras a utilizarem e explorarem o globo terrestre. Como já destacado por Kaercher (2004), o uso desse recurso praticamente é ausente nas aulas de Geografia. Nos anos iniciais, a sua

presença é insuficiente devido aos problemas referentes à abordagem dessa disciplina. Porém, ele é um recurso pedagógico valioso, ainda pouco explorado. De qualquer maneira,

O globo é recurso apropriado para mostrar fluxos espaciais a grande distância. Sem um globo terrestre teremos dificuldades para trabalhar temas que necessitam de uma exposição clara de distâncias e posições no planeta [...]. Com um globo terrestre fica fácil ampliar a atenção dos alunos e familiarizá-los com os diferentes espaços geográficos. Exercícios com um globo podem representar momentos de aprendizagem de valores, como a cooperação e a solidariedade, quando um auxilia o outro no processo de aprender (SCHÄFFER, et.al, 2005, p. 17-18).

Paralelamente, foram introduzidas atividades referentes à escala cartográfica. As educadoras relataram em um dos encontros presenciais a dificuldade de os alunos representarem objetos reduzindo-os e compreenderem representações que empregavam reduções. Para tanto, propomos uma atividade sobre escala cartográfica. Para a sua compreensão, foram utilizadas fotografias onde os alunos aparecessem de corpo inteiro e foram medidos com o auxílio de um barbante colorido. Após, foi medida com o auxílio de outro barbante a altura na fotografia. Por fim, deveriam comparar os barbantes e os tamanhos e estabelecer a relação de redução colocada entre o real e a figura. A professora P1 relatou que seus alunos estabeleceram ainda a relação entre o tamanho real de um elefante e o desenho desse animal. Também mencionaram quanto seria necessário de papel se tivessem que desenhar um prédio em seu tamanho real.

A mesma analogia foi estabelecida entre o espaço geográfico e sua representação no globo terrestre para instigar os alunos a observarem no globo a distância dos lugares da história e relacioná-los com a localização de Caxias do Sul.

- a) *E se fôssemos escrever a nossa história, onde nós moramos?*
- b) *Onde fica Caxias do Sul?*
- c) *Vamos procurar Caxias no globo?*
- d) *Por que será que não encontramos Caxias no globo?*
- e) *Então, onde é que poderíamos encontrar Caxias?*

Pegar o mapa do Brasil e questionar:

- a) *Vocês já tinham visto o mapa do Brasil? Onde? O que é o Brasil?*

- b) O que aparece nele?*
- c) Por que será que foram feitas tantas divisões no mapa?*
- d) Em qual estado vamos encontrar Caxias do Sul?*
- e) Por que no Rio Grande do Sul?*
- f) Então vamos procurar no mapa se Caxias do Sul realmente aparece?*
- g) Mas onde nós moramos em Caxias do Sul?*
- h) E a nossa escola, onde fica?*

A tarefa de localizar Caxias do Sul no globo terrestre permitiu identificar o espaço local e vivido dos alunos e obter uma dimensão espacial mais ampla. Esse movimento não se dá puramente para o aluno constatar que todo o território físico possui limites e, no caso, o estado e o município pertencem a uma organização administrativa e territorial do país. Pelo contrário, a identificação do município, nesse caso identificado por ser o local de vivência dos educandos, permite a aproximação com os diversos significados que esse espaço possui para a criança e a importância de identificar que ele faz parte do global. Como coloca Callai (1998), essas relações entre os espaços não se pautam simplesmente pela proximidade. Segundo a autora,

O lugar tem que ser entendido em suas relações sociais e estas são extremamente complexas. Portanto ligadas a situações e espaços que estão além da escala de análise considerada. Um lugar reproduz em si, com suas especificidades, o global. Um lugar é a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo. [...] Nada mais desatualizado do que pensar que encontraremos neste caminho a explicação para alguma coisa. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples seqüência de escalas e de uma explicação encadeada do menor, mais próximo, para o maior e mais adiante. Não é o espaço absoluto em sua dimensão e continuidade que determina ou define por si o que quer que seja (CALLAI, 1998, p. 68).

As práticas descritas buscaram inicialmente o reconhecimento do espaço onde são sustentadas as práticas sócio-espaciais dos educandos e da sociedade em que ele vive. Além disso, possibilitaram o conhecimento desse espaço ampliado por meio de seu significado perante outras realidades globais (CAVALCANTI, 2002).



Ilustração 7 – Mapas do mundo, Brasil, Rio Grande do Sul e Caxias do Sul relacionando com os países das crianças da história e dos alunos. Aluno Eduardo Kreutz.

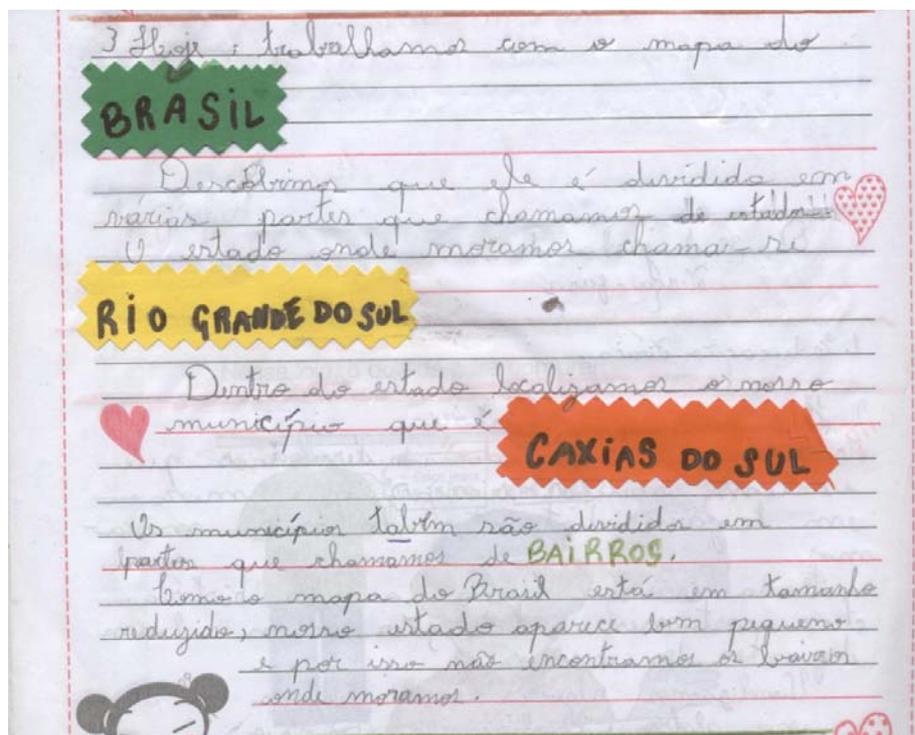


Ilustração 8 – Descrição da atividade feita pelas educadoras com os educandos a respeito do lugar que ocupam no mundo.

A abordagem e as experiências esboçadas se traduzem em atividades mediadas, pois houve a intencionalidade das educadoras em desencadear o tema a ser desenvolvido bem como as relações a serem manifestadas pelos educandos com a apresentação de materiais, como a história, o globo terrestre e os mapas. Esse movimento é exitoso no processo de ensino-aprendizagem quando o professor manifesta motivação em sua intenção e o aluno responde de forma recíproca aos incentivos do professor. O entusiasmo é despertado no aluno quando ele encontra nas atividades significação. As ações nas quais em grande parte percebe-se este envolvimento decorrem daquelas relacionadas ao cotidiano dos alunos, que despertam a sua curiosidade para tudo que revela significado por estar atrelado à sua vida.

4.2.2 Identificando os lugares de vivência de cada um

Os reflexos de acontecimentos globais, a existência, a circulação, enfim, as relações sociais, comerciais, políticas e afetivas de toda humanidade ocorrem em determinados lugares. É praticamente impossível imaginarmos qualquer evento que não esteja circunscrito a um lugar. Nesse sentido, levar o aluno a relacionar a sua existência a lugares de efetivação de sua própria vida permite a ele reconhecer-se enquanto ser social, pertencente e atuante em um espaço.

4.2.2.1 A casa: ambiente de aconchego e partilha familiar.

As abordagens das educadoras e as atividades propostas tiveram a intenção de levar os educandos a refletirem e a identificarem os lugares que ocupavam no espaço da cidade, com os quais possuíam maior identificação e afinidade. Após a atividade inicial de localização de Caxias do Sul, a próxima etapa do trabalho visava, por meio de um diálogo intencional, desencadear a atenção das crianças para a identificação do espaço da casa. E eis aqui, um dos primeiros lugares de contato do educando e onde, juntamente com a família, ele passa grande parte de sua vivência.

a) Por que a nossa casa é tão importante?

b) O que a casa representa para nós?

- c) *Por que gostamos dela?*
- d) *Quem mora nela?*
- e) *O que você mais gosta de fazer nela?*
- f) *Você já parou para olhar como é a sua casa?*
- g) *De que cor ela é?*
- h) *Como ela está dividida?*
- i) *Para que servem estas divisões?*



Ilustrações 9 e 10 – Imagem dos desenhos representando as casas dos alunos Eduardo Kreutz e Juliana Salles, respectivamente.

Os questionamentos dirigidos aos alunos e os direcionamentos provocados por eles, segundo Onrubia (2001, p. 124), pautam-se no ato educativo por uma ajuda ajustada à aprendizagem. Ou seja, a partir das indagações das educadoras, deu-se ênfase à importância da casa de cada um não somente como um espaço físico, mas como um lugar de subjetividade, de sua existência. A relação entre o que é conhecido pelo aluno, no caso, a sua casa, está vinculada aos esquemas que seu conhecimento promove. Também visa uma reestruturação do seu pensamento referente àquele espaço, sendo capaz de mobilizar o educando a compreender e situar-se naquele lugar, onde é vivenciada grande parte de suas experiências no viver e conviver com sua família. Meio esse em que são influenciados e revelados traços de sua identidade. Não que ela se defina simplesmente por ocupar ou não um local, mas sim pelas trocas sociais e de afetividade que nele se desenvolvem.

Ao mesmo tempo em que as questões direcionam a reflexão dos alunos, devem promover em cada um novas perguntas que “[...] levem a questionar esses significados e sentidos e forcem sua modificação pelo aluno, e assegurar que essa

modificação ocorra na direção desejada, isto é, aproximando a compreensão e a atuação do aluno das intenções educativas” (ONRUBIA, 2001, p. 125).

4.2.2.2 O Quarto como Representação Pessoal

O olhar para a casa voltado aos usos daquele espaço foi delineado. Buscávamos, por meio da organização, o desenvolvimento do conceito de território e territorialidade, identificando o quarto pessoal de cada aluno como sendo o lugar de cada um. Esse lugar traz singularidades presentes na forma de sua ocupação possibilitando sua identificação com o seu lugar na casa. Eventualmente, os estudantes poderiam relatar quais outros cômodos da casa seriam seus locais favoritos, mas, segundo as educadoras, o quarto foi o local mais citado por eles. Assim, foi incentivado que cada um relatasse suas práticas em seu quarto.

- a) *Como é o seu quarto?*
- b) *O que você gosta de fazer nele?*
- c) *Ele é só seu ou você divide com mais alguém?*
- d) *O que tem no seu quarto?*
- e) *Você fica bastante tempo nele?*

As atividades de ensino e aprendizagem devem ser comuns ao professor e aos alunos. Falar e deixar falar é uma forma de estabelecermos a formação de conceitos e evitar, segundo Callai (2003c, p. 61), o uso de conceitos prontos apresentados pelo livro didático. O desencadeamento de diálogos e reflexões em conjunto possibilita que tanto o professor quanto o aluno possam estabelecer uma reflexão coletiva, na qual haja um embate e um confronto entre o que o aluno pensa e concebe do mundo e aquilo que o educador deseja e traz em sua bagagem científica e afetiva. Segundo Cubero e Luque (2004, p. 106):

Na sala de aula, a comunicação e a construção de novos conceitos ocorrem em práticas nas quais o discurso educacional desempenham um papel primordial. É por meio do discurso que as versões sobre o conhecimento se constroem e é também por meio dele que podemos analisar como se constroem.

Esses direcionamentos possibilitam que o educador disponibilize aos seus educandos momentos e aparatos pedagógicos necessários para um movimento que promova desenvolvimento coletivo e individual do interpessoal para o intrapessoal.

Além da descrição do quarto de cada um e dos colegas vinculou-se o diálogo à observação da representação em tela do pintor Van Gogh, intitulado “Quarto em Arles”.

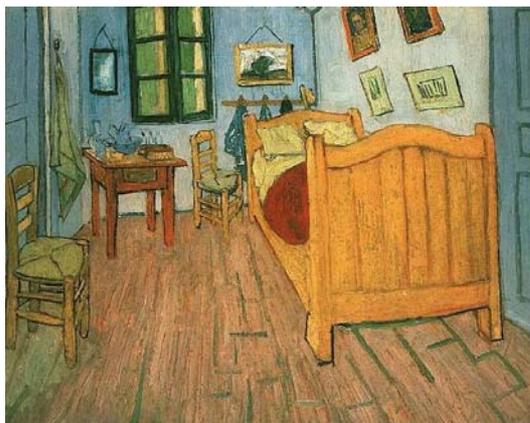


Ilustração 11 – Van Gogh. “Quarto em Arles”, (1889).

Fonte: Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Quarto_em_Arles. Acesso em abril de 2009.

Após as manifestações verbais dos alunos, nas quais descreveram como era o quarto de cada um e da visualização do quadro de Van Gogh, eles foram motivados a desenhar o seu próprio quarto. Ao apresentarem aos educandos a representação da tela do pintor e solicitarem a eles que representassem o próprio quarto, as professoras direcionaram uma atividade que procedeu por imitação. De acordo com Vygotsky (2000), o mecanismo de imitação no processo educacional não representa a simples cópia de um modelo, no caso a representação do quarto. A imagem da representação do quarto do pintor ofereceu subsídios para que os alunos retratassem o próprio quarto e seus componentes, fornecendo subsídios que oportunizassem novas ações frente às suas capacidades reais. Através da análise do quarto de Van Gogh os estudantes retrataram seus próprios quartos como se pode observar quando buscaram representar no papel aquele espaço.

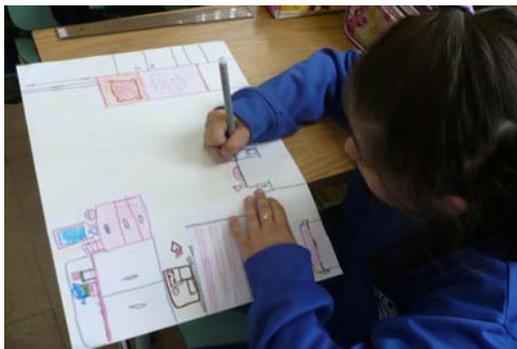
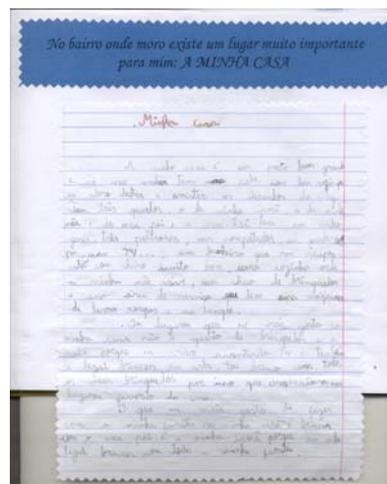
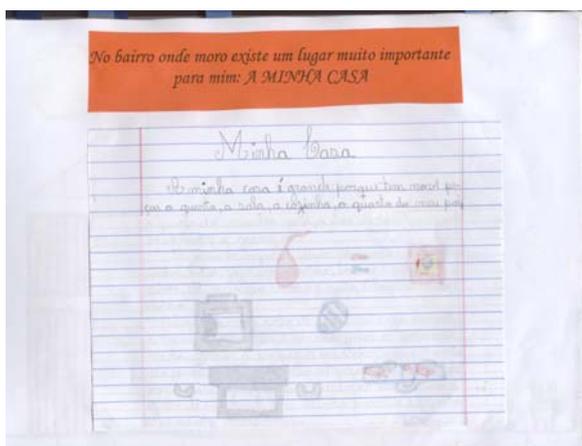


Ilustração 12 – Aluna fazendo o desenho do seu quarto. Foto: P1, junho de 2009.

A exploração e a utilização do desenho tanto da casa quanto do quarto dos alunos como uma forma de representação, que permite o desenvolvimento de habilidades representativas. O desenho das crianças carrega elementos e características próprias da personalidade de cada um e se configura como um elemento que complementa a produção do conhecimento. Santos (2006, p. 195) defende que “trabalhar com os desenhos é trabalhar com novas formas de ver, compreender as ‘coisas’ e verificar-comprovar as próprias ideias. O indivíduo, quando desenha, expressa uma visão e um raciocínio”. O educador, ao se valer dessa técnica, passa a desenvolver inúmeras habilidades e competências, além de lhe possibilitar desenvolver conceitos. Kaercher (2007, p. 30) enfatiza que “não se desenha apenas com as mãos. Usa-se o cérebro, ou seja, ao desenharmos, estamos, mais do que desenvolvendo uma habilidade estética, lendo o mundo de forma teórica”.

Nesse sentido, o ato de desenhar é uma atividade que exige que os educandos se reportem ao pensamento e à imaginação. A partir daí, podem buscar subsídios para expressar e traduzir através do desenho no papel o que possui um espaço em um determinado momento, que é traduzido por meio de uma comunicação visual.

As ações desenvolvidas a contar da reflexão sobre os diferentes espaços vivenciados pelos alunos e de seus relatos sobre a sua casa, sua família, seu quarto, resultaram em diversas atividades que posteriormente foram transformadas em textos.



Ilustrações 13 e 14 – Textos dos alunos descrevendo o significado que a casa de cada um tem para suas vidas, suas características e espaços que mais gostam de ocupar.

A produção textual nessa fase da alfabetização é extremamente importante por resgatar do mundo vivido do educando as impressões e representações que ele tem do mundo e permitir que elas sejam expressas por meio da linguagem escrita – o pensamento se expressa por meio de palavras. Esse tipo de possibilidade oferecido à criança permite que ela experimente, na atividade textual, contextos, ao definir suas práticas. A experiência direciona a criança a ampliar tais habilidades, como defende Vygotsky (2000, p. 192) quando afirma:

Só no experimento libertamos a criança dessa influência direcionada das palavras da nossa linguagem com seu círculo já elaborado de significados e lhe permitimos desenvolver o significado das palavras e criar generalizações complexas com seu próprio critério. É nisto que consiste a enorme importância do experimento, que nos permite revelar em que se manifesta o dinamismo propriamente dito da criança na assimilação da linguagem dos adultos.

Esse tipo de atividade auxilia nos processos de leitura e escrita, valendo-se de discussões geográficas encaminhando para uma proposta interdisciplinar. Dessa maneira, a Geografia a ser utilizada para abordagem de conteúdos pelas educadoras da escola pode servir como tema para integrar as temáticas sob a forma de textos, gerando sentido maior à sua presença no currículo escolar.

4.2.2.3 O Bairro e Suas Estruturas Socioculturais

Em continuidade à abordagem da casa dos alunos, foi proposto a eles a confecção da casa de cada um a ser representada com o auxílio de uma pequena caixinha de papel. A possibilidade de representação, segundo Castrogiovanni, permite que a percepção do espaço e o modelo por ele elaborado configure um processo de integração, uma vez que “[...] as interações sociais do aluno no seu dia-a-dia são possíveis de serem percebidas quase que na totalidade” (2003, p. 74). O momento de apresentação das moradias dos alunos e suas reproduções envolveram indagações:

- a) Como ficaram as casinhas?*
- b) Quem ajudou a fazer?*
- c) São todas iguais?*
- d) O que elas têm de diferente?*
- e) Esse tamanho é igual ao de verdade? Por que elas são menores?*

Considerando inicialmente a identificação das representações dos alunos, a atividade pretendia inicialmente promover a identificação da casa de cada um deles como sendo um espaço ocupado por eles e pela sua família. Inúmeros são os lugares no espaço geográfico nos quais a criança circula e com os quais se identifica. Optamos inicialmente por focar o lugar da casa a fim de podermos desencadear outras propostas para o trabalho.

- a) Essas casas ficam todas no mesmo lugar?*
- b) Onde ficam então?*
- c) E essa rua fica onde?*
- d) Porque você mora nesse bairro?*
- e) O que tem no bairro de cada um?*

Outra vez a mediação das educadoras, valeu-se de indagações e teve como objetivo a intencionalidade. Nesse caso, o intuito no desencadeamento das questões foi de que os estímulos oferecidos se voltassem àquelas percepções sociais e espaciais que os alunos já possuíam em relação ao seu entorno sócio-espacial, mas

que, ao serem atingidos, tivessem reflexões diferenciadas sobre aquilo que vivenciam diretamente.

a) Se nós quiséssemos ver onde ficam essas casinhas, que mapa teríamos que usar?

b) Onde será que fica o bairro de vocês aqui no mapa?

c) Onde fica o bairro da nossa escola?

A compreensão do espaço de vivência dos alunos buscou vincular o conceito à utilização do mapa como sendo uma ferramenta e um subsídio importante a ser explorado nas aulas de Geografia. As educadoras tiveram à sua disponibilidade um mapa²⁰ de Caxias do Sul para desenvolver as atividades com as turmas.

Por ser uma linguagem gráfica, o mapa, por meio de seus traçados, cores, funções, formas e símbolos, apresenta um poder de síntese de informações contidas em um determinado território. Oferecer aos educandos a possibilidade de perceber o espaço geográfico por meio de uma figura favorece o aprendizado e a alfabetização cartográfica. Para Callai e Callai (2003, p. 70),

No trabalho com mapas, o aluno vai aprendendo a noção de espaço – o seu significado – e a sua possibilidade de representação. É da representação do espaço ele poderá extrair informações da realidade (ao ler e interpretar um mapa), ou colocar nele as informações (no caso de constituí-lo).

A exploração do mapa de Caxias do Sul proporcionou aos educandos a identificação do bairro e da rua onde viviam. Sobre os momentos de interação entre as crianças e a contribuição e participação individual nas atividades, Vygotsky reafirma que:

[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. (...) Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente

²⁰ Cada professora teve à sua disposição um mapa de Caxias do Sul. Devido à escala deles, as professoras tiveram dificuldade em encontrar na escola um espaço físico ocioso para guardá-los. Como a representação das casas dos alunos e outras atividades foram dispostas sobre os mapas, não poderiam dobrá-los. Para resolver esse empecilho, resolveram trabalhar, com as duas turmas de alunos, a mesma representação do município.

determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração (VYGOTSKY, 2000, p. 329).

O estabelecimento das identificações e dos limites existentes no espaço geográfico, determinado pela ordenação territorial do município, foi demarcado pelos alunos com barbantes coloridos. Após identificarem o bairro onde moravam, os alunos estabeleceram seus limites com barbantes e fitas coloridas. Num município, os bairros são definidos por seus limites, suas funções, usos e relações que a população e a prefeitura nele desempenham. Essas relações estabelecem, no espaço urbano elementos de explicação do espaço de vivência dos educandos e a de sua totalidade. Inicialmente, essa relação foi estabelecida com a fixação das maquetes de suas casinhas nos seus respectivos endereços, Foram, então, coletivamente, questionados:

- a) As casinhas ficaram todas no mesmo bairro?*
- b) Quem ficou mais próximo da escola?*
- c) Qual bairro tem mais casinhas? Quantas?*
- d) Quem ficou mais longe da escola?*
- e) Quem mora perto de quem?*
- f) Pela distância, quem demoraria mais para chegar até a escola?*
- g) Quem demoraria menos tempo?*
- h) Seria possível visitarmos todos os nossos colegas a pé? Por quê?*



Ilustração 15 – Foto da representação das casas dos alunos dispostas sobre o mapa de Caxias do Sul.
Foto: P2, junho de 2009.

A representação das casas dos alunos e os questionamentos realizados permitiram a identificação dos espaços vividos, possibilitando comparações entre eles. Além disso, permitiu a elaboração de um gráfico que representou a quantidade de bairros residenciais existentes nas turmas.

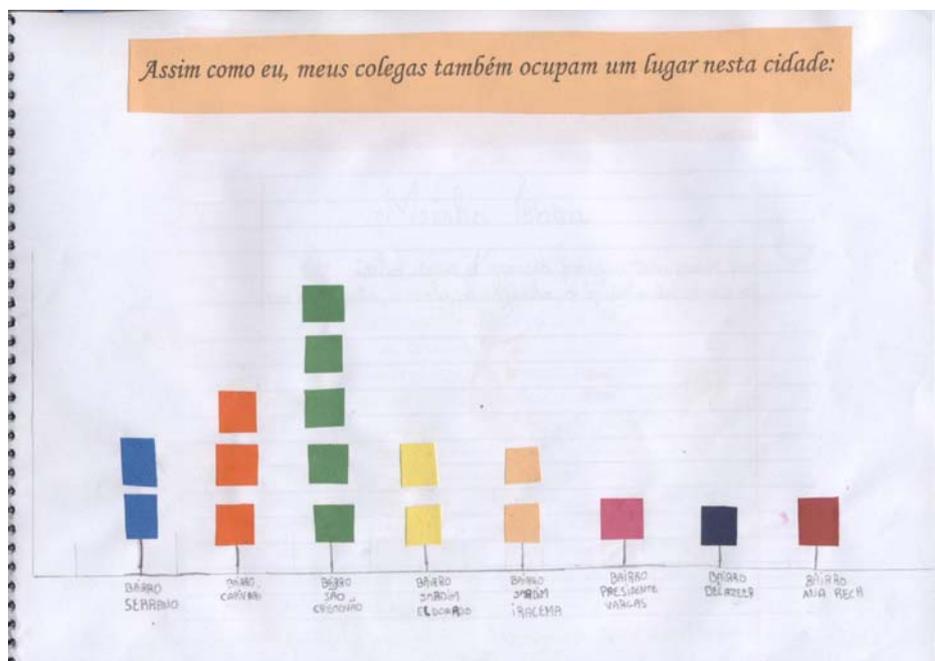


Ilustração 16 – Gráfico elaborado a partir da identificação dos bairros dos alunos.
Aluno: Vinícius Corrêa

De acordo com Gebran (1996, p. 91), a ideia inicial de levar o aluno comparar as casas e os bairros ocupados constitui um passo importante para a percepção do espaço, como é organizado e transformado pelo homem por meio de relações sociais e produtivas.

Para conhecer o bairro dos alunos, foi proposta uma atividade de reconhecimento dos diferentes elementos que o compõem. A atividade deveria ser realizada pelos alunos com suas famílias:

- a) Qual o nome do bairro onde você mora?
- b) Como é a paisagem do seu bairro? Tem árvores? Jardins? Construções?
- c) Como é a infraestrutura (rede de esgoto, água encanada, pavimentação, iluminação)?
- d) Ele é um bairro movimentado? Há mais movimento de pessoas ou de veículos?
- e) O que você mais gosta no seu bairro?
- f) O que você gostaria que tivesse no seu bairro?



Ilustração 17 – Mapa de Caxias do Sul com a identificação do bairro da aluna Gabriela em contorno vermelho.

PESQUISA...

1) Pergunte para seus pais e escreva:

A) Qual é o nome do bairro onde você mora?
Jardim Arcadia

B) Como é a paisagem do seu bairro? Tem árvores? Jardins? Construções?
A paisagem do meu bairro tem muitas árvores, jardins e algumas construções, mas eu acho muito bonita.

C) Como é a infraestrutura (rede de esgoto, água encanada, pavimentação, iluminação)?
Em meu bairro existe rede de água encanada e rede de esgoto, também tem iluminação pública, mas ainda falta pavimentação e alguns pontos que ainda falta pavimentação.

D) Ele é um bairro movimentado? Há mais movimento de pessoas ou de veículos?
Um de mais movimento de pessoas.

E) O que você mais gosta no seu bairro?
O que eu mais gosto do meu bairro é minha casa.

F) O que você gostaria que tivesse no seu bairro?
Quero um parque que fique no meu bairro e uma praça.

Ilustração 18 – Pesquisa realizada pelos educandos com suas famílias sobre o seu bairro. Aluno Vinícius.

Podemos destacar que utilizar o bairro como elemento de conhecimento sobre o espaço de moradia e circulação revela o cotidiano em que os educandos vivem. Como habitantes, praticamos no bairro ações e exercemos transformações em sua paisagem, uma vez que nele residimos, nos deslocamos e usufruímos de sua estrutura. O bairro, por ser um espaço que abriga seus moradores, permite aos estudantes que se compreendam enquanto partícipes e, a partir disso, ampliem o conhecimento sobre outros espaços que como o bairro, podem ser representados em plantas ou em mapas. O estudo do bairro como lugar para os estudantes é apontado por Callai (2003d, p. 61-62):

Por isso é importante que se estude o lugar. Um lugar que é nosso, que tem a nossa casa, os nossos amigos. Fazer a leitura do espaço próximo, aquele que materialmente faz parte do dia a dia, permite que se exercite esta leitura, o conhecimento e a compreensão do que está acontecendo. Ao reconhecer e estudar o lugar que nos dá a identidade, e nos permite reconhecer o nosso pertencimento podemos dar conta de duas tarefas. Uma delas é fazer com que o aluno se reconheça como cidadão de um determinado lugar que faz parte de um mundo maior. A outra é a aprender a fazer a leitura e análise do espaço, é construir para si, para a sua aprendizagem, a metodologia capaz de estudar espaços mais amplos, mais distantes fisicamente.

A partir do estudo do bairro, compreendem-se relações sociais que nele se revelam existentes na cidade e que possuem características referentes à estrutura física e urbana da cidade. Além disso, o bairro apresenta traços peculiares dos seus moradores na forma como organizam partes desse espaço.

Na análise dos alunos sobre os bairros onde moram se encontram particularidades que revelam diferentes épocas da cidade, com antigas e modernas construções que se destacam nas ruas, no comércio. Ao mesmo tempo, o próximo interliga-se com outras realidades temporais e espaciais distantes.

Os questionamentos feitos pelos estudantes e suas famílias referentes ao bairro possibilita que haja interpretações das vivências daqueles lugares. Esta abordagem geográfica contribui para a formação de valores e atitudes frente ao bairro, e, portanto, ao espaço. Como afirma Castrogiovanni (2003, p. 80), “a percepção espacial de cada sujeito ou sociedade é resultado também de relações de afetividade e referência sociocultural”. O aluno ao conhecer seu bairro passa a amá-lo e respeitá-lo como espaço público, indicando um caminho para a cidadania.

4.2.2.4 Outros lugares: convívio por identificação e afeto.

Instigar as crianças a observar e identificar a (re)produção e os movimentos sociais do seu bairro e do espaço que lhes é conhecido integra seus saberes à sua vivência cotidiana. Desta forma recebem novas informações que contribuem para a compreensão do seu espaço e de outros mais amplos no decorrer da prática geográfica. Segundo Vygotsky (1998), quando as atividades pedagógicas se voltam para o desenvolvimento de estágios em processo de maturação na criança e acabam sendo operadas com o intuito de avançar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilitam aprendizagens e avanços em seus potenciais reais. A conexão dos saberes dos alunos (cotidianos) e os científicos (trabalhados na escola), entre o espaço vivido e os demais lugares, faz com que sejam estabelecidas interdependências entre o conhecido e o não conhecido e entre o próximo e o distante.

a) Que outros lugares você frequenta na cidade?

b) Você gosta de ir a esses lugares? Por quê?

c) Com que frequência você vai?



Ilustração 19 – Desenho ilustrando os lugares que a aluna Gabriela frequenta e conhece na cidade.

A rede espacial de uma cidade possui inúmeros lugares e não lugares. Lugares praticados, ou seja, aqueles com os quais mantemos identificação e outros que são de passagem e de trânsito. Entretanto, o modo de vida urbano estabelece inúmeras relações com diversos lugares dos quais depende nossa sobrevivência, por exemplo, onde fica a escola, onde vamos passear e comprar, os locais públicos e privados. Cavalcanti (2002, p. 64) ressalta que o modo de vida atual está ligado à prática do consumo e, muitas vezes, estabelecem-se vínculos com esses tipos de lugares das cidades. As crianças têm contato significativo com os *shoppings centers*, pois eles têm sido um espaço onde, muitas vezes, passeiam com sua família, praticam atividades e jogos, assistem a filmes, fazem refeições, interagem com outras crianças, etc.

Os alunos foram motivados, durante esta pesquisa, a organizarem uma história em quadrinhos retratando os lugares e os acontecimentos que ocorrem em pontos da cidade onde vivem.

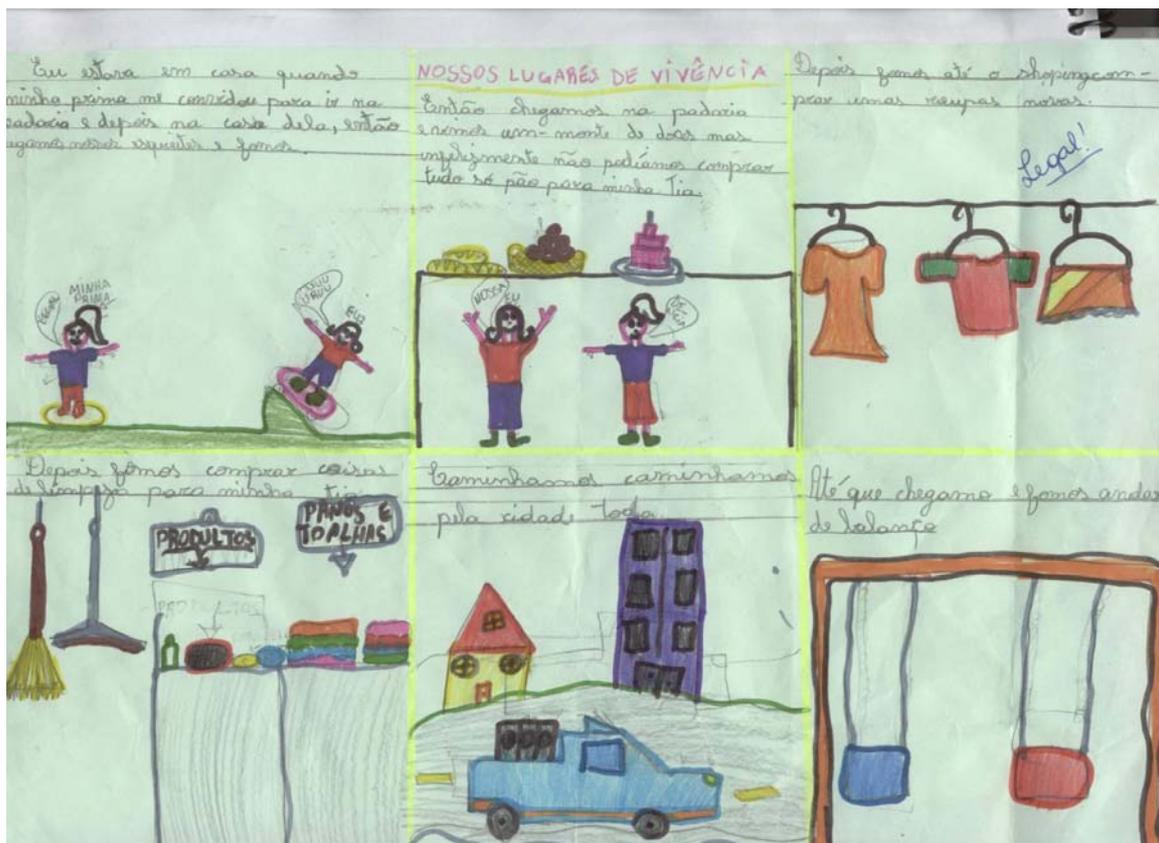


Ilustração 20 – História em quadrinhos demonstrando os lugares de vivência dos alunos, com os quais possuem identificação. Aluna Gabriela.

Os diferentes enfoques de reflexão e trabalho com temas geográficos possibilita que os alunos relacionem seus conhecimentos prévios a novos conceitos. A aprendizagem resultará do estabelecimento de relações e atribuição de significados e não somente por acumulação. A função do educador se altera, quando ele não se limita a transmitir conteúdos, mas age como mediador, apresentando temas e desafios para que os alunos reflitam. Assim, o professor provoca novas reflexões em seus educandos, aos quais, sem essa intervenção, não ocorreriam. Tais oportunidades de aprendizado, segundo Vygotsky (1998, p. 117-118), tornam-se essenciais para as crianças por despertarem processos internos de desenvolvimento. A criança passa a interagir com outras pessoas do seu meio social, e, uma vez internalizados esses conhecimentos, eles passam a operar de forma independente em seu desenvolvimento.

Assim,

A criança deve perceber-se como sujeito social e histórico, que em seu quarto, em sua casa, na sala de aula, na escola, na rua, enfim nos

diferentes espaços que ocupa, constrói-se a partir das relações que estabelece em cada um desses espaços (GEBRAN, p. 82).

4.2.3 (Re)Conhecendo Caxias do Sul e Percebendo Suas Paisagens

O espaço geográfico é resultado de transformações provocadas pelo homem e pelas interações estabelecidas em diversas circunstâncias. A cidade, por exemplo, é um lugar próximo, que pode ser identificada, pela sua paisagem, pela configuração dos espaços naturais e culturais que a compõem, pelas transformações produzidas pelo homem no passar do tempo. Os educandos vivenciam diariamente a cidade por fazerem parte desse lugar, circularem por outros lugares ou por estarem relacionados indiretamente com outros lugares.

Tal colocação ampara-se em Cavalcanti (2002, p. 77):

Em sua prática de todo dia, os alunos já são portadores de um conhecimento da geografia das coisas. As crianças e os jovens, independentemente da geografia que estudam na escola, circulam pela cidade, pelo bairro, realizando suas atividades cotidianas, criando, recriando e organizando espaços, conhecendo a geografia das coisas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano (onde estão disseminados saberes assistemáticos) e no plano do não-cotidiano (plano científico). Ao manipular as coisas na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia (um conhecimento geográfico).

A configuração espacial da cidade, muitas vezes, passa despercebida aos olhos daqueles que já estão acostumados com sua paisagem. Perceber e apreender o espaço onde nossa vida acontece, nossas experiências se efetivam é (re)conhecer-se enquanto um sujeito atuante e inserido em um contexto social e, ao mesmo tempo, confrontando conceitos cotidianos e científicos. Relacionar o que o aluno já conhece e aquilo que ele ainda precisa conhecer, nesse caso, é perceber e compreender sua cidade numa nova dimensão. Assim, quando a criança se depara, no processo de ensino-aprendizagem, com conceitos científicos, eles acabam tornando-se conceitos de uso cotidiano (HEDEGAARD, 1996, p. 342).

As atividades e os temas que envolveram a identificação dos lugares de vivência dos educandos no município de Caxias do Sul, levaram-nos a perceber o espaço urbano não meramente pela sua observação, mas por uma nova leitura da paisagem da cidade. Para tanto, foi proposta uma pesquisa de campo pela cidade e por alguns dos principais pontos turísticos, monumentos, verificando sua

organização, das ruas, moradias, dos espaços de lazer, de consumo e de trabalho. A finalidade dessa ação foi levar os alunos a perceberem aspectos e características da cidade em que vivem. Nesse sentido, a saída de campo e o roteiro pré-estabelecido de visitas e de observações a ser realizadas possibilitaram que eles trabalhassem diversos conceitos, entre eles o de paisagem. Foram estabelecidos alguns aspectos de cada ponto visitado que os alunos deveriam observar e registrar, para depois comparar com as anotações de seus colegas:

Ponto visitado:

- a) *É uma construção? Quem fez?*
- b) *Tem pessoas?*
- c) *É um lugar para turismo? Moradia? Comércio?*
- d) *O que tem ao redor desse lugar? Tem árvores? Construções?*
- e) *Tem muito movimento de pessoas?*
- f) *Tem lojas, restaurantes, bares?*
- g) *Você viu alguma praça ou parque?*

Schäffer (1998, p. 92) esclarece que:

Na leitura da paisagem o trabalho de campo é uma prática importante para a aprendizagem em geografia. Ele permite, efetivamente, que se possa construir o conhecimento a partir da realidade observada, analisada e contextualizada (no tempo e no espaço). Também constitui uma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que o estudo do real apresenta uma multiplicidade de aspectos que apontam para a concorrência das diversas áreas do conhecimento. É, sobretudo, uma vivência capaz de oportunizar o confronto concreto e simultâneo da teoria e da prática.

A aula de campo no ensino de Geografia é de extrema relevância para estabelecer relações entre o que é estudado na teoria e o que é visto na prática. Além disso, é um momento privilegiado, pois coloca o aluno em contato com o espaço, e, a partir disso, possibilita estabelecer relações. Permite ainda desenvolver uma visão mais ampla do espaço e das paisagens que já conhece, auxilia na sua transformação enquanto um ser social. Pode-se estabelecer ainda uma ligação afetiva entre os alunos e, igualmente, entre educandos e educadores, como trabalho

realizado fora da sala de aula, que prevalece o coleguismo e a cooperação nas explicações e nos locais visitados.

A mediação do professor nessa atividade é fundamental, pois deve direcionar a percepção dos educandos em descrever os locais, e para que percebam as relações sociais e naturais existentes e as transformações dos espaços.

Para Callai e Zarth (1988, p. 53), “a observação direta do espaço urbano é uma das técnicas muito interessantes no estudo da Geografia, pois permite fazer o estudo, a análise em cima daquilo que é visível e vivenciado no dia-a-dia do nosso aluno”. Nesse sentido, a percepção e a leitura de cada educando, sobre o espaço da cidade, estimuladas pelas educadoras, permitiram que as crianças confrontassem o seu espaço local e conhecido com outros locais e despertassem para a leitura de novas paisagens e significados. Dessa forma, atribuíram sentido para aquele espaço, cuja configuração territorial elas se depararam, muitas vezes, com a possível visualização de lugares distantes do local de vivência.

Após a coleta das informações, e da identificação de alguns pontos visitados e dos relatos individuais apresentados sobre o trabalho de campo, os alunos utilizaram materiais alternativos e sucatas e dispuseram no mapa²¹ de Caxias do Sul a representação das construções. Também simbolizaram o movimento de carros e o espaço natural.

²¹ As fotos de grande parte das atividades desenvolvidas com os educandos com o mapa de Caxias do Sul e o passeio realizado pela cidade foram armazenadas na câmera fotográfica da professora P2. Entretanto, quando a mesma foi transferir as imagens do cartão de memória para o computador, o mesmo apresentou problemas e infelizmente as imagens foram perdidas. A professora P1 possuía algumas poucas imagens de atividades iniciais que foram apresentadas no presente trabalho mas que não ilustram de forma significativa os avanços do mesmo.



Ilustração 21 – Foto dos educandos com o mapa de Caxias do Sul onde dispuseram as representações de suas casas e de aspectos que observaram no trajeto percorrido.
Foto: P1, novembro de 2009.

Além da representação, utilizou-se a leitura e a identificação da paisagem visualizada pelos alunos, o desenho e a descrição das paisagens visando levantar os diversos elementos presentes na constituição e na organização. Além disso, as experiências e as trocas efetivadas entre colegas possibilitaram o despertar dos alunos para a elaboração de um texto sobre as leituras das paisagens. Utilizaram a linguagem escrita para expressar a compreensão do espaço geográfico, ou seja, o local de suas próprias vidas.

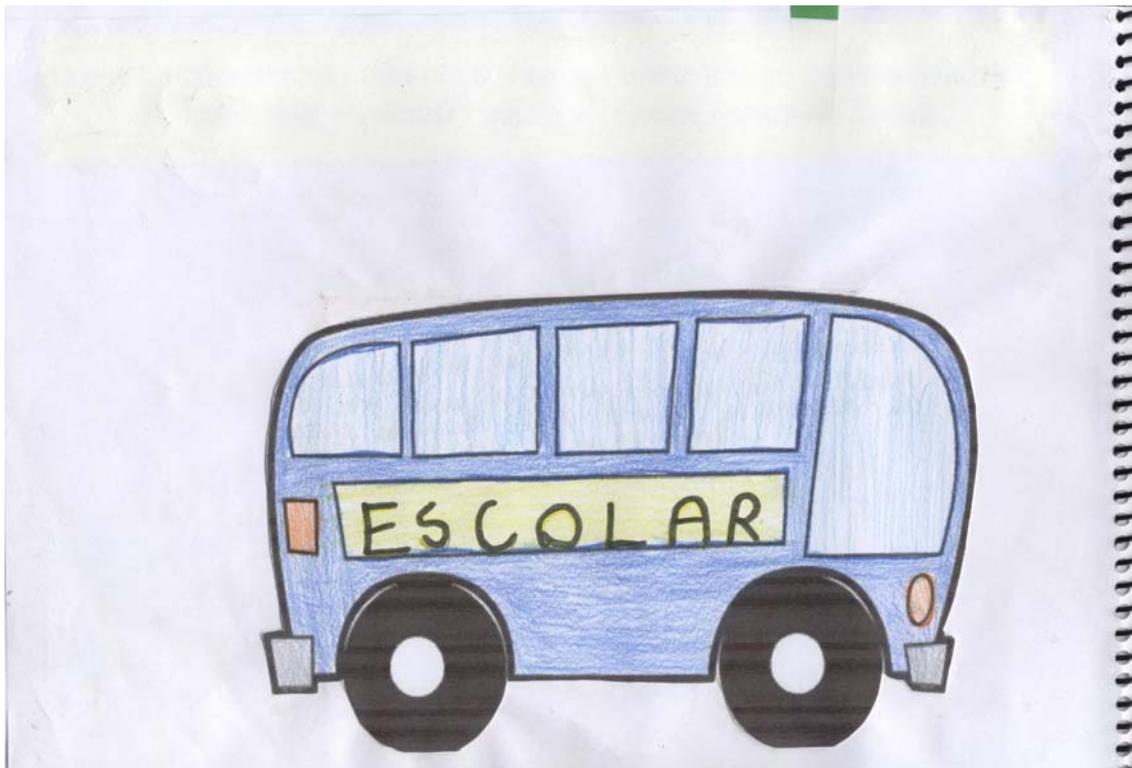


Ilustração 22 – Desenho feito pela aluna Juliana e que representa o ônibus, com o qual os alunos fizeram o passeio.



Ilustração 23 – Foto dos alunos durante o passeio à Casa de Pedra, ponto turístico de Caxias do Sul.
Fonte: P1, novembro de 2009.

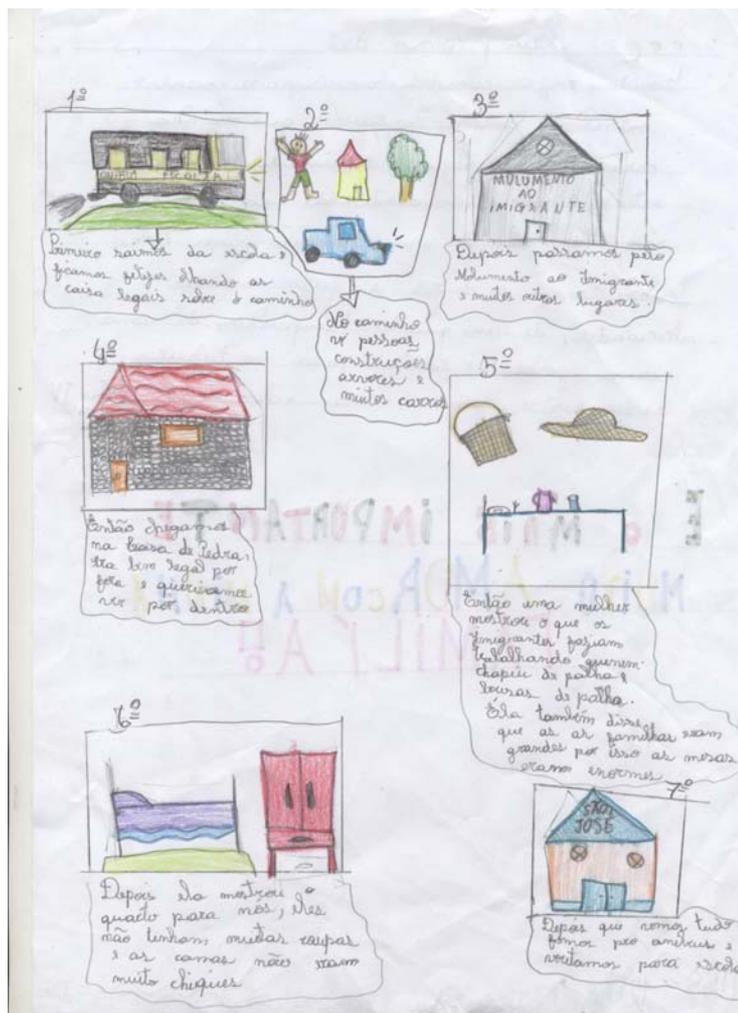


Ilustração 24 – Desenho e descrição de alguns pontos visitados no passeio por Caxias do Sul. Aluna Gabriela.

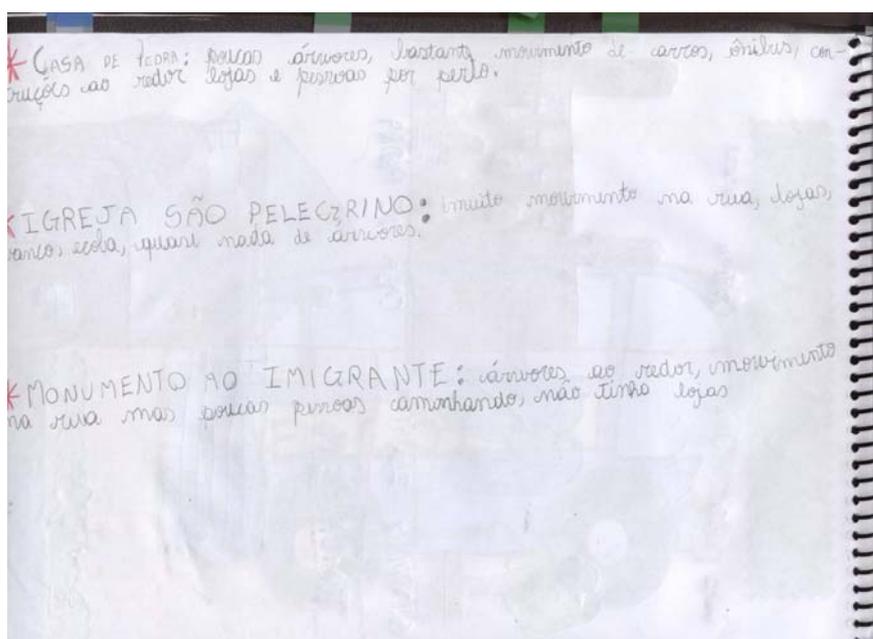


Ilustração 25 - Descrição dos aspectos presentes em pontos

visitados que chamaram a atenção da estudante Juliana.

As atividades desenvolvidas e as experiências vivenciadas a partir da leitura da paisagem de Caxias do Sul contribuíram para a aprendizagem da configuração do espaço geográfico e das relações existentes entre a sociedade e a natureza, o exercício do olhar, do conhecer, do interpretar e atuar sobre o lugar em que se vive. No que diz respeito aos diálogos, trocas de informações, representações e produções textuais, houve possibilidades variadas de aprendizagens. Para Callai e Callai (2003c, p. 68),

É na dinâmica das atividades que se desenvolvem que o professor poderá conduzir os alunos a refletirem sobre seus posicionamentos, seus modelos, suas formas de intervenção, seu relacionamento com os colegas, professor e demais membros da escola. A análise crítica da avaliação das atividades, oral ou escrita, é também parte do processo. Ao defender suas idéias, os alunos avançam na compreensão do que estão estudando, aprendem a falar em público, aprendem a ouvir questionamentos e dúvidas e a tentar respondê-los. Ao escrever, formalizam o registro que está sendo discutido e escrevem um texto que resulta de um trabalho concreto: devem pensar no que aconteceu para demonstrar como entenderam e como conseguem se expressar.

Perceber que cada ser humano participa ativamente da transformação das paisagens é possibilitar que ele identifique os lugares e paisagens que constituem o espaço geográfico da cidade na qual vive. A cidade revela a sua história, fazendo-o perceber que é parte de seu contexto. E que suas partes também compõem o global. A realização dessas atividades no ensino de Geografia favorece o desenvolvimento de um olhar para as diferenças do lugar de vivência. Assim, o aluno tem condições de observar melhor o espaço no qual se encontra, que define a constituição da paisagem urbana. Ao mesmo tempo, por meio do reconhecimento daquele local onde a existência se efetiva, é possível aproximar conceitos muitas vezes já estabelecidos, mas que ganham novo significado para serem contextualizados na escala de análise.

4.2.4 Relação entre o local e o global: a interligação com o mundo.

Viver em um determinado lugar e transitar por outros, manter relações sociais, econômicas e de afetividade com diversos outros lugares, seja na cidade onde se mora ou outras, fazem parte do nosso dia-a-dia consciente ou não. Se temos parentes que moram em outras cidades ou viajamos em férias para outros

lugares como a praia, temos uma ligação consciente entre os lugares e as pessoas. Mas, ao comprarmos produtos para a nossa alimentação e vestuário, mantemos relação inconscientes com outros lugares e pessoas. Foi proposta aos alunos uma reflexão sobre a ligação entre diversos lugares, sobre a relação de partes com um todo, enfim, a interação entre o local e o global.

Para a efetivação do trabalho, foi proposto aos alunos que observassem e descrevessem o que precisavam para sobreviver e o que utilizavam no cotidiano em suas casas. Os alunos foram motivados a reunir alguns rótulos e embalagens de alimentos mais utilizados nas residências de cada um, além de um produto que gostavam.

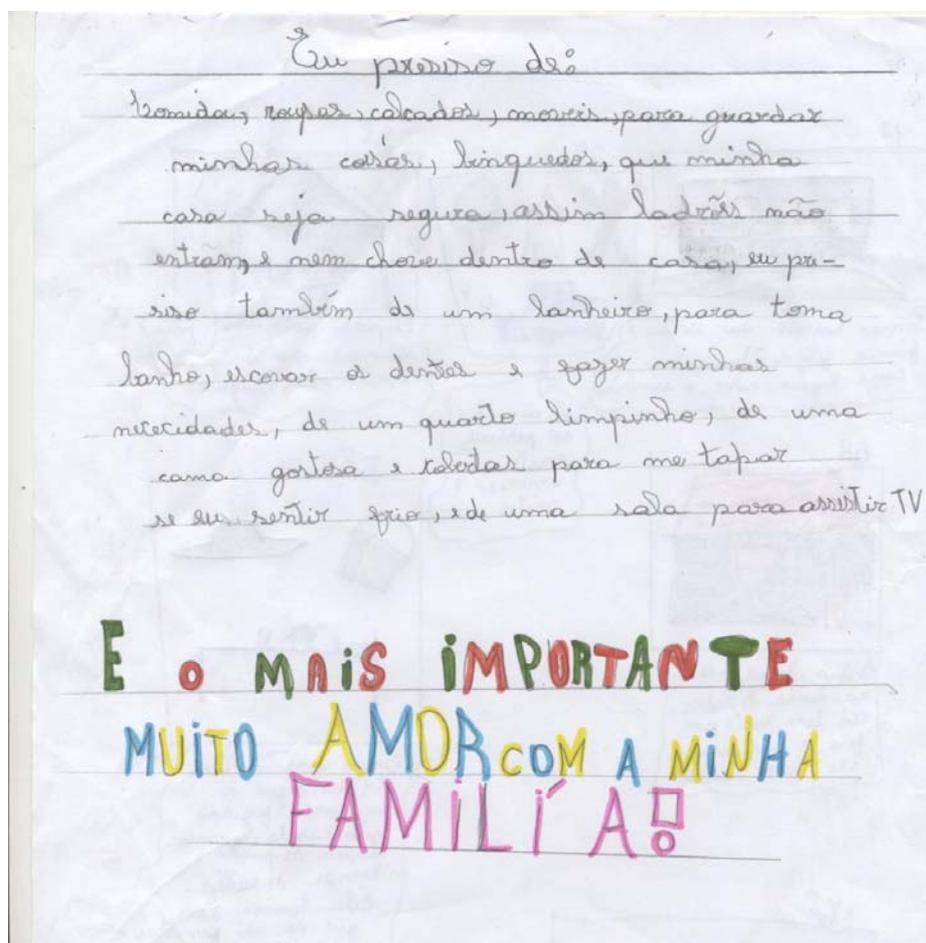


Ilustração 26 – Lista das coisas que a aluna Gabriela precisa em sua casa para sobreviver.

A atividade desejava levar os educandos a perceberem que no seu dia-a-dia necessitam de inúmeros produtos e bens. Além disso, que a existência de cada um

depende de bens provenientes de vários lugares. É importante levar os alunos a essa discussão, pois, como afirma Cavalcanti (2002, p. 64):

Nos moldes como a sociedade tem encaminhado o seu crescimento, não há como fugir do consumo, da prática do consumo, consumo esse ligado ao circuito produtivo e econômico, consumo que custa dinheiro, seja na produção das necessidades básicas materiais da vida cotidiana, das necessidades básicas não-materiais ou das necessidades não básicas sofisticadas, materiais ou não.

Os alunos trouxeram as embalagens para a sala de aula e através delas elaboraram suas listas. Posteriormente, as educadoras problematizaram a seleção dos produtos e a origem de sua fabricação. Para a identificação, utilizaram um mapa do Brasil e localizaram com eles os estados de onde provinham os produtos. Entre os produtos preferidos pelos alunos, estavam os salgadinhos, que foram identificados pelas professoras. Ao ser identificado, outras questões foram feitas aos alunos:

- a) De onde vem o salgadinho?*
- b) Onde ele é feito?*
- c) Como ele chega até aqui?*
- d) O que será que usam na fábrica para fazer o salgadinho?*
- e) E de onde será que vem esse produto?*
- f) Como será que o produto é levado até as fábricas de salgadinho?*

A partir dos questionamentos, os alunos puderam refletir buscando a ligação entre o espaço rural – lugar de produção da matéria-prima do produto –, o espaço urbano local de produção da mercadoria e os locais de circulação, de produção e de venda com a mediação das educadoras. Para tanto, foi elaborado um pequeno teatro, elaborado em pequenos grupos, por meio do qual, os alunos representaram as etapas que vão desde a produção até o consumo do salgadinho. Eles assim puderam vivenciar e interiorizar os diferentes processos de produção e funções estabelecidas pela sociedade em relação à distribuição das mercadorias nos vários setores econômicos. Segundo Cubero e Luque (2004, p. 99):

[...] as atividades no plano intrapsicológico são sociais porque se realizam com outras pessoas dentro de uma cultura e com ferramentas que a própria

cultura proporciona, mas são também sociais, porque são compartilhadas ou concebidas como funções distribuídas no grupo.



Ilustração 27 – Imagem de aluno representando o trajeto que o salgadinho faz até chegar ao supermercado.

Foto: P1, agosto de 2009.

A dramatização permite, por meio da expressão corporal, que os educandos experimentem, via representação, outros contextos e modos de viver. Também têm a chance de interagir no espaço cênico de maneira diferente do que fazem nos outros locais. Além disso, leva-os a se confrontarem com outros modos de vida e a identificá-los em suas próprias vivências. Dessa forma, a produção da matéria-prima do salgadinho foi retratada e simbolizada nas etapas que envolvem a fabricação do alimentam que faz parte do consumo e da vida dos alunos, estabelecendo ainda a relação com os demais produtos e espaços presentes em sua vida diária.

Para Callai (2003c, p. 58), “a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”. Ou seja, o seu consumo, de suas famílias, no seu local de vivência, bem como de toda sociedade, desencadeia uma interdependência

entre diferentes lugares, pessoas e mecanismos econômicos e culturais. “A geografia é uma ciência que estuda o espaço, na sua manifestação global e nas singulares. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser “apresentados” para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local.” (CAVALCANTI, 2005, p. 203).

Todas as experiências do dia-a-dia de sala de aula e as oportunidades que a escola oferece, e que pode despertar a participação e o envolvimento das crianças, fazem parte do que Vygotsky (2000) chama de processo de internalização. Nesse processo, os movimentos, por meio da mediação de sujeitos mais experientes e dos símbolos da cultura transformam processos interpessoais em intrapessoais.

Todas as atividades do trabalho foram realizadas e sistematizadas pelos alunos. O resultado foi um esquema que representou as múltiplas relações existentes entre o espaço de vivência de cada um com outros lugares, por meio do consumo de um produto.

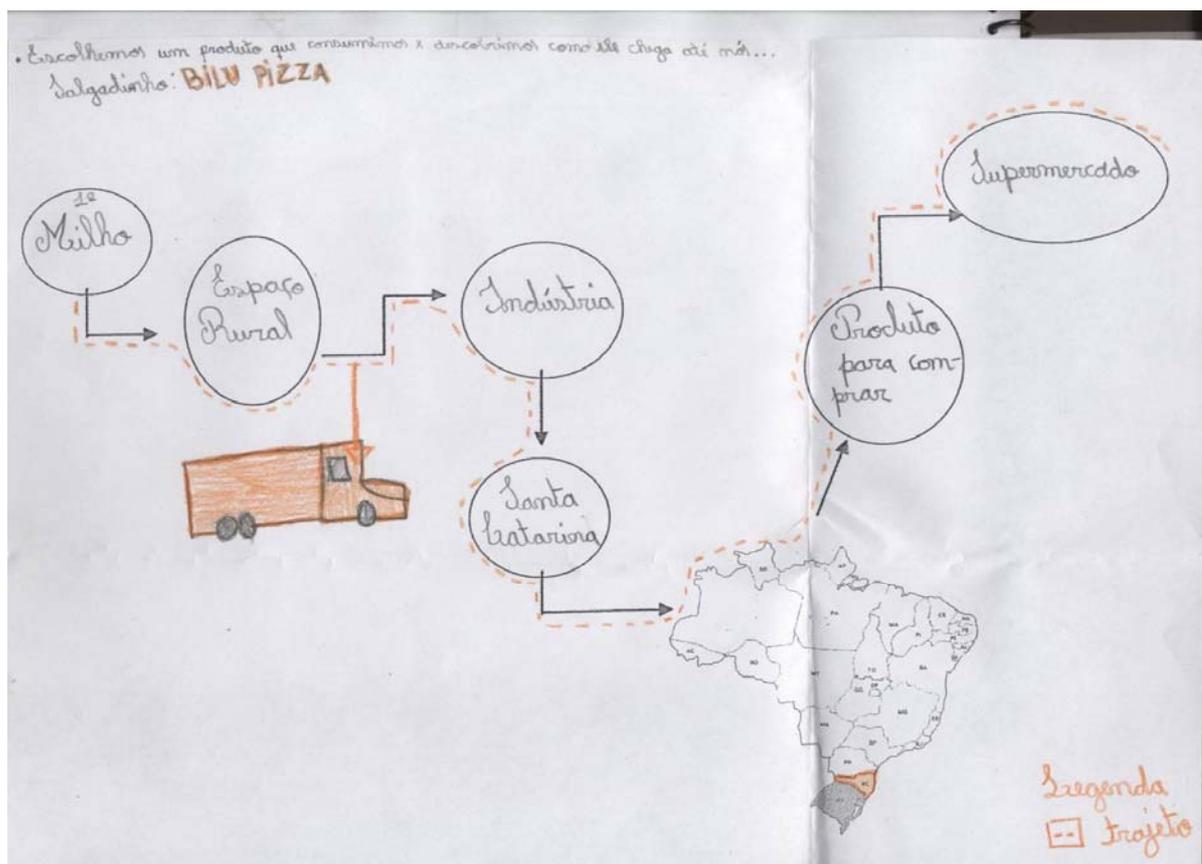


Ilustração 28 – Esquema representando a relação entre o espaço rural e urbano e entre diferentes lugares envolvendo um produto consumido pelos alunos.

A atividade suscitou ainda a reflexão sobre a presença de indústrias em Caxias do Sul e a relação dos educandos com elas, já que, em sua maior parte, são filhos de metalúrgicos que trabalham nas indústrias metal-mecânicas da cidade. Por isso, foram postas as seguintes questões:

- a) *Será que existe alguma fábrica de salgadinho aqui em Caxias do Sul?*
- b) *Que outras fábricas você conhece ou já ouviu falar?*

Buscou-se direcionar o olhar das crianças para que percebessem que a paisagem urbana de Caxias do Sul é fundamentalmente caracterizada pelas indústrias. Elas puderam perceber que esses estabelecimentos produtivos, no caso as empresas de salgadinhos, resultam da interação entre o homem e a natureza e pela relação entre o espaço rural e o urbano. A ordem produtiva estabelecida pelas indústrias de Caxias do Sul próximas à escola foram reconhecidas e representadas pelos alunos no mapa da cidade.

A interação entre educandos e educadoras foi balizada pelo desenvolvimento de atividades que marcam a vida em sala de aula e conduzem a diversos contextos de aprendizagens, seja pelo uso de materiais ou pelos diálogos e reflexões. Os objetivos propostos nas atividades levaram os alunos a reconhecerem a intenção das educadoras. Ao mesmo tempo, as atividades possibilitaram a identificação em seu contexto e no dos demais lugares que fazem parte das relações sócioespaciais.

4.2.5 As Paisagens Transformadas Pelas Mãos Humanas

O espaço urbano de uma cidade revela a relação existente entre o homem e a natureza. Sendo mais que uma relação, o urbano passa a ser produzido pela ação humana sobre o meio natural, o qual resulta na sua transformação, pois as relações culturais, econômicas e políticas são provocadas por processos e mudanças contínuas. Santos (2004, p. 214) afirma que:

Nos dias de hoje raramente se encontram sobre a face da terra áreas que ainda possam ser consideradas como remanescentes da natureza bruta, natural. O que aparece aos nossos olhos como natureza não é mais a natureza primeira, já é uma natureza segunda, isto é, a natureza selvagem

modificada pelo trabalho do homem. Isto é fácil de constatar numa cidade ou numa zona agrícola e é menos perceptível em certas áreas onde as modificações impostas pelo homem são menos visíveis.

O homem imprime ao meio natural sua marca e a de seus projetos e avanços. A interação estabelecida do homem com o meio natural incorpora os processos de trabalho estabelecidos ao longo da história. Segundo Callai (2003b, p. 96), o homem tem subordinado cada vez mais a natureza devido às crescentes inovações tecnológicas que possibilitam em pouco tempo ligar espaços por meio de rodovias, introduzir edificações, alterar o curso de recursos hídricos, entre outros.

Nesse sentido, foi possível levar os educandos a refletirem sobre a produção do espaço e da paisagem. Inicialmente, as crianças foram levadas a estabelecer essa compreensão partindo de reflexões e utilizando de novo o mapa de Caxias do Sul e as representações de suas casas dispostas sobre o mapa:

- a) A casa de vocês está sobre um terreno reto como aqui no mapa?*
- b) E como será que é o terreno da escola? Vamos lá fora para ver?*
- c) E então, o que vocês perceberam?*
- d) O terreno é todo igual?*
- e) Qual é a diferença entre o terreno onde está o prédio novo e o antigo da escola?*
- f) Quem modificou aquele terreno para que a escola fosse construída?*
- g) O que o homem faz com a superfície dos terrenos para construir casas, lojas, estradas, plantações...?*

Ao mesmo tempo em que a atividade levou-os a perceber as modificações que o homem exerce sobre o espaço natural para estabelecerem sua ocupação, possibilitou às educadoras a abordagem de questões referentes ao relevo da cidade. Partiram da percepção dos alunos sobre a superfície que comporta a casa onde moram e a escola que frequentam. A partir das observações sobre o terreno onde estava situada a escola, os alunos deveriam observar a forma do terreno onde estava situada a casa de cada um e buscar representá-lo com massinha de modelar. A representação das casas de cada um foi fixada para que todos pudessem observar e perceber a forma que o espaço toma partindo, principalmente, da interferência humana sobre ele, para estabelecer a sua ocupação.

As atividades e as reflexões buscaram situar o homem nesse processo, sem se ater à memorização de nomes e formas do relevo. Não apresentaram esses aspectos físicos desvinculados das transformações sociais, como sendo algo estático, mas sim dinâmico, dos quais fazem parte homem e natureza, em uma relação de uso, existência e apropriação, que é, ao mesmo tempo, contraditória e dialética, e que configura, por sua vez, o tecido urbano e a sua organização. A relação entre a ocupação das suas casas e da escola sobre um espaço que possui variadas formas de constituição do relevo os leva, por meio da mediação das educadoras, ao reconhecimento de tais aspectos. Vygotsky (2000, p. 157) afirma que somente a “[...] memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos”.

a) O homem modifica as paisagens, mas será que ele se preocupa com o meio ambiente?

b) O que está acontecendo com a natureza nos últimos anos?

c) Que importância tem a natureza para nós?

d) Que consequências essa interferência do homem pode trazer para nós? E para os animais?

e) De que forma podemos perceber a natureza em nossa cidade? Onde ela está presente?

Inserida no currículo escolar, a problemática ambiental tem se tornado um tema importante, pois revela as formas como o homem tem estabelecido a sua sobrevivência. Os temas ambientais passam a ser temas além do local, uma vez que iniciam em um determinado lugar e se tornam globais. Cada lugar participa dessa problemática, que se relaciona com outros lugares. O espaço contém inúmeros problemas que são encontrados nas nossas casas, nos parques, nas ruas, nas escolas e em todos os lugares que frequentamos, pois o homem imprime no espaço mudanças por meio de seu trabalho e de seus projetos.

Os educandos, enquanto cidadãos, deveriam estar envolvidos nos acontecimentos e preocupar-se com esta temática²², que deve ser discutida na escola e em sociedade.

Levar continuamente o aluno a interpretar o espaço onde vive, identificando suas características, peculiaridades e os problemas decorrentes da ação humana é preparar o aluno para o que Callai denomina de “olhar espacial”. Para ela,

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis tem que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (2003a, p. 94).

As reflexões estabelecidas pelas educadoras a partir das representações feitas pelos educandos sobre diversos aspectos de Caxias do Sul, como a casa, o bairro, as paisagens identificadas no trajeto percorrido pelo passeio, as fábricas, etc; a pesquisa-ação estabeleceu a compreensão sobre a organização e produção do espaço de Caxias do Sul e suas transformações.

As professoras procuraram unir as atividades desenvolvidas no projeto à disciplina de História, a fim de desencadear atividades voltadas à imigração italiana em Caxias do Sul e às transformações provocadas na atual constituição do município.

a) A representação da nossa cidade no mapa está pronta, mas será que ela sempre foi assim?

b) Será que um dia ela foi diferente?

c) Que tipo de mudanças aconteceram?

d) Quem provocou essas mudanças?

e) Por que aconteceram essas mudanças?

Inicialmente foram apresentadas aos alunos imagens da Praça Dante Alighieri e da Catedral em diferentes épocas, a fim de identificar as modificações que sofreram ao longo do tempo.

²² As atividades referentes à problemática ambiental e inseridas no projeto das educadoras não foram totalmente contempladas devido à falta de tempo. Isso foi justificado pelas educadoras, que também mencionaram que esse tipo de trabalho já vinha sendo amplamente feito na instituição.



Ilustração 29 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul, 1912.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Fotógrafo não identificado.



Ilustração 30 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul e Praça Dante Alighieri, 1929.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Fotógrafo não identificado.



Ilustração 31 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul e Praça Dante Alighieri, por volta de 1960.

Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Fotógrafo não identificado



Ilustração 32 – Imagem da Catedral Diocesana de Caxias do Sul e Praça Dante Alighieri, década de 2000. Foto: Porthus Junior.

As imagens representam as mudanças provocadas pelo homem e sua ação social no processo de construção desse espaço. Reconhecer a evolução e a transformação de uma paisagem é reconhecer a dinâmica com a qual o homem modifica o espaço. Para Callai (2003a, p. 99), “a dimensão histórica na análise geográfica favorece a percepção dos significados de cada lugar para além das aparências e encaminha à compreensão da realidade espacial como resultado de processos sociais da humanidade”.

Na mesma proposta de atividades, foram apresentadas aos alunos duas imagens da principal rua da cidade, a Avenida Júlio de Castilhos, em épocas distintas. A intenção desse ato foi fazer com que os alunos percebessem as modificações do lugar e efetuassem seus questionamentos e possíveis respostas:



Ilustração 33 – Imagem da Avenida Júlio de Castilhos entre 1875-1900.
 Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. Fotografia não identificado

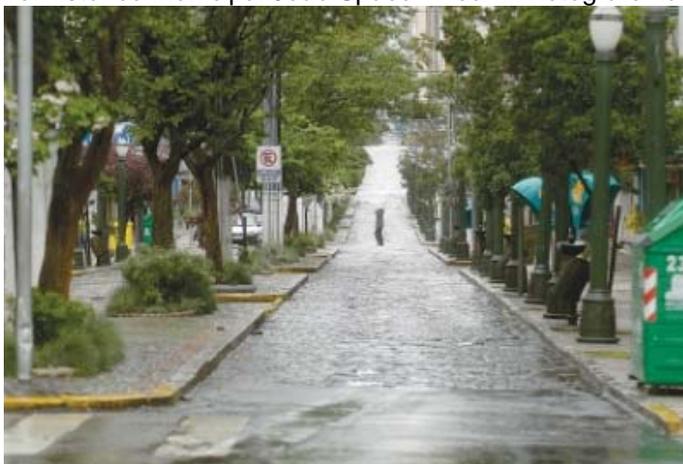


Ilustração 34 – Imagem da Avenida Júlio de Castilhos nos dias atuais.
 Foto: Disponível em:

<http://www.clicrbs.com.br/pioneiro/rs/impressa/11,2683152,1223,13308,impressa.html>

- a) *Você percebeu alguma diferença nessas fotos? Qual (is)?*
- b) *Por que essas paisagens foram transformadas?*
- c) *Quem transformou?*
- d) *Quem eram essas pessoas?*
- e) *Será que todas as pessoas que moram em Caxias, nos nossos bairros nasceram aqui?*
- f) *De onde elas vieram?*
- g) *Por que vieram morar aqui em Caxias?*

As indagações levaram os estudantes a reconhecer que, além daqueles que construíram a cidade, eles também são sujeitos sócio-históricos da cidade e possíveis produtores do lugar em que vivem.

As pessoas que compreendem noções que permitem construir e reconstruir o conhecimento sobre o espaço onde vivem podem adquirir noções que permitam atuar na sociedade. Segundo Callai (2003a, p. 99), esse entendimento efetiva-se quando as atividades direcionadas para tais explicações são encaminhadas em constantes movimentos de descrição e de relações que justifiquem os fenômenos de determinada organização.

Voltar a atenção dos alunos para a modificação da paisagem da Avenida Júlio de Castilhos é motivá-los ao reconhecimento das pessoas que atuaram e atuam por meio do trabalho na constituição da cidade. Através um trabalho de entrevista com pessoas de mais idade, os alunos reconheceram a percepção de outros habitantes sobre a cidade e migrantes existentes em Caxias do Sul, os quais participam de sua (trans)formação.

ENTREVISTA

Como é o seu nome? Elisângela Mello do Carmo do Jesus

Quantos anos você tem? 34 anos

Onde você nasceu? Santa Maria, RS

Se nasceu em outro lugar, por que veio morar em Caxias do Sul? Meu pai era policial e veio atuar aqui

Você gosta de Caxias? Sim, muito

O que mais o atrai na cidade? A prosperidade

Caxias sempre foi assim? Você percebeu mudanças na cidade?
Quais? Não, Caxias cresce a cada dia. Ruas, monumentos, prédios, fachadas. Muita informação em placas, ANT 002 e outras e uma cidade urbana, limpa e planejada.

Ilustração 35: Entrevista realizada com uma migrante.

Por meio da entrevista, os alunos puderam confrontar os relatos com os conceitos científicos abordados pelas educadoras. Puderam reconstruir os próprios conceitos confrontando com o vivido e com tudo o que estudaram e tiveram a chance de conhecer, ler, decodificar, interpretar no que se refere à cidade. Ao

estimular os alunos a buscar informações fora do espaço da sala de aula, as educadoras apontaram possíveis caminhos que poderão auxiliar as crianças a buscar outros saberes de pessoas mais experientes e a avançarem em sua compreensão sobre o meio sócio-histórico.

As atividades de Geografia que envolveram uma dimensão histórica de relação entre o passado e o presente da cidade por meio da observação de paisagens e a entrevista com moradores mais antigos possibilitaram o desencadeamento de ações. O tema Imigração Italiana envolveu conteúdos e atividades referentes à chegada dos imigrantes: a cultura trazida por eles, seu modo de vida, o trabalho, as festas, a religiosidade, a culinária, através do passeio de Maria Fumaça, os Caminhos de Pedra e a visita à Epopéia Italiana em municípios vizinhos. Os aspectos evidenciados estão presentes na cidade e na vida de seus habitantes, numa cidade marcada pela chegada desses imigrantes.

A partir de situações concretas de oferecer ao aluno vivências fora do espaço escolar com o que ele estuda em sala de aula, permite que compreenda e entenda o seu espaço de vivência e possa, ao mesmo tempo, reconhecer outros lugares e outras experiências. De acordo com Gebran (1996, p. 183),

Esse processo de fazer o percurso que permite a aquisição do conceito é uma etapa fundamental do processo de aprendizagem. O aluno, ao se envolver num processo de construção e reflexão, através de inúmeras atividades das quais ele participou ativamente, poderá chegar à construção de um conhecimento concreto, a partir da leitura e compreensão de sua própria realidade.

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem e as atividades voltadas à identificação do município de Caxias do Sul facilitaram a utilização de conceitos geográficos no desenvolvimento de atividades que envolveram o conhecido e o vivenciado pelos alunos, ultrapassando limites fazendo com que houvesse possibilidades de construção de conhecimento e de atribuição de novos significados.

4.3 OS RUMOS DO TRABALHO E A ESSÊNCIA DE SUAS MARCAS

Ao finalizar a etapa do planejamento e das atividades, buscamos analisar o trabalho efetivado. Ressaltamos aspectos evidenciados pelas educadoras com o intuito de refletir sobre itens a serem trabalhados e apresentados pela pesquisadora

visando estabelecer novos enfoques de trabalho com a Geografia, levando em conta as percepções das professoras em sua prática pedagógica.

A professora P1 relatou que no início dos encontros ficou apreensiva, pois acreditava que não saberia elaborar o plano de trabalho nem as aulas de acordo com as propostas da pesquisa-ação. Demonstrou não ter afinidade com a Geografia, tendo como maior motivo a forma tradicional com a qual trabalhava e, igualmente, pelo modo como ela foi ensinada – mais relacionada à classificação do que ao concreto e ao lúdico. Segundo ela:

Eu acho que foi bem legal. No começo, realmente a gente estava meio apreensiva. Eu comecei a me achar, eu não sei dar aula, aquelas histórias, depois fiquei bem feliz porque eu não aprendi só a dar aula de geografia. Parece que, nem eu te disse, contribuiu para as outras disciplinas. Eu acho, assim, que foi bem legal os nossos encontros, porque, assim, em primeiro momento, eu achei, assim, que tu ia vir passar coisas pra nós, que nós ia sentar e só escutar, e teve muita troca, muita troca e isso que valeu, sabe, então, assim, nós colocava a nossa ideia e tu dizia não acho que por ai e tal, e tu deixou nós primeiro colocar como a gente achava que era pra depois tu dar uma pista e nisso a gente foi crescendo [...] porque nós fomos planejando com a tua orientação mas a gente foi indo, então, foi legal porque a gente foi crescendo junto [...] (P1).

Embora, no início, tenham existido algumas resistências como revelam os relatos percebemos o envolvimento da professora e o desejo de desencadear novas ações em seu fazer pedagógico. Percebemos também que houve uma desmistificação de que a aproximação de pesquisadores no ambiente escolar se restringe unicamente a apontar falhas e a apresentação de pressupostos teóricos sem se aproximar do contexto escolar participando de seus processos. Aos poucos, as amarras foram rompidas e impressas novas formas de perceber a Geografia no contexto de sua prática.

[...] é bem diferente assim de trabalhar de uma forma mais lúdica, concreta, fazer o aluno se sentir parte onde ele vive, nesse espaço. Ele vive, eu estou trabalhando o bairro, a rua, a cidade, mas é ele que está morando aqui, ele tem que se sentir parte integrante. Não podemos trabalhar assim ah eu vou trabalhar o município de Caxias,. não o município onde eu moro, onde eu convivo, onde eu vou, onde eu passo [...], tem que trabalhar com eles junto, eles se sentindo e isso eu não fazia. Sempre tu dizia para nós no projeto: trabalhem mais eles. Assim, quando a gente trabalhou a casa, peçam pra eles falar sei lá da família, o quarto, a função que tem não só a casa, mas o sentido que tem pra eles esse espaço e antes eu achava que só se trabalhava o físico, sabe, e é um engano só o físico [...] antes eu não pensava isso, eu pensava assim ah eu tenho que dar relevo, ah eu vou dar o mapa, eu vou mostrar as formas de relevo e não me tocava que eu tinha que trabalhar, fazer toda essa relação com ele, ele vivenciando. Uma coisa

assim que eu aprendi também: eu achava que a geografia só se trabalhava ali uma coisa bem separada e a pessoa em si, o humano, não trabalhava, era só o mapa, o livro e os conceitos e deu. E, depois do nosso projeto, como a gente colocou a criança muito, assim que nem onde ele mora, onde ele estuda, que caminho ele faz pra ir até a escola, que caminho ele faz pra ir até a casa, vamos caminhar ao redor da escola pra ver como é que é o relevo e quais são os outros lugares que tu conhece, quais são os teus lugares de vivência. Eu nem pensava isso antes, assim, tradicional, eu não conseguia fazer com que eles fizessem relação, eu passava as informações e eu nem deixava assim acontecer essa relação [...] (P1).

Os momentos vividos entre pesquisadora e educadora oportunizaram trocas e reflexões acerca dos fundamentos da ciência geográfica e das suas possibilidades em adicionar ao currículo escolar. Além disso, foram vencidas, as concepções da educadora de que a Geografia se relaciona exclusivamente com a feitura de mapas e com classificações de aspectos físicos, desconsiderando o homem nessas abordagens. A proposição de atividades, que levou em conta, essencialmente, o espaço vivido do aluno, fez com que as educadoras pudessem refletir a partir de outras perspectivas, tomando, como ponto de partida, as concepções que os alunos já tinham sobre os espaços a serem estudados. A sua função de mediadoras foi entendida na discussão metodológica:

[...] eu acho que vai contribuir muito na questão, assim, de fazer, assim, com que eles vão fazer, assim, muitas relações, muitas, e eu achava, assim, e eu nunca gostei de geografia porque nunca me fizeram fazer relação nenhuma, era uma coisa morta, uma coisa, assim, que eu não via interesse nenhum, eu não tinha prazer em dar aula de geografia e, agora, eu estou com vontade de trabalhar geografia agora com eles, porque são coisas legais, [...] eu aprendi fazendo esse projeto foi de fazer com que eles façam relações, não precisa ter uma aula maravilhosa e sim eu dominar o assunto e assim fazer com que eles façam o resto e isso que vai contribuir pra eles. [...] eu comecei a fazer várias perguntas todos os dias, agora, eu estou questionando, e isso me despertou depois que a gente começou fazer esse projeto e eu entendi que a gente tem que fazer com que eles façam relações o tempo inteiro (P1).

A pretensão de levar os alunos a estabelecer relações entre diferentes abordagens, por meio de uma participação significativa dos educandos, fica evidente na fala da educadora, e no seu comprometimento junto aos educandos. Fica visível que a valorização da participação dos alunos, partindo da intenção do educador, realça suas concepções em relação ao ensino, ao mesmo tempo em que busca a participação das crianças respeitando as suas diversidades e impulsionando-as a terem autonomia quanto à expressão de suas opiniões.

No que se refere à educadora P2, ficou evidente que nossas ações durante o trabalho foram compartilhadas e foram ao encontro dos objetivos da pesquisa. Ao mesmo tempo, valorizaram as reflexões compartilhadas com posições individuais, que as educadoras tinham receio de estimular. Isso se deve ao fato de que em raros instantes elas são chamadas a participarem de discussões que levem em conta suas experiências. Também são raramente chamadas a usar suas potencialidades em práticas pedagógicas e em aplicações teóricas elaboradas que visem autonomia de suas ações. Nesse sentido, na pesquisa proposta foram apresentados referenciais teóricos e ações práticas nos quais elas puderam se apoiar.

[...] se a gente for pensar assim do meu ponto de vista foi maravilhosa essa experiência, porque abriu muito o meu pensamento, está muito diferente, eu acho que quem mais vai ganhar são os meus alunos em função de que a maneira com a qual eu vou trabalhar com eles é diferente. E eu, acreditando naquilo que eu estou trabalhando, também dá um outro credencial pra eles. Só por esse motivo pra mim já foi dez. Talvez pra ti, talvez, assim, tenha tido falhas, porque eu acho que tu já está acostumada com olhar diferente sobre a geografia. Enfim, talvez tu possa fazer outros apontamentos, mas assim, pra mim, até então, geografia não era nada (P2).

Os educadores encontram novos desafios a serem ultrapassados. O desejo das educadoras pela busca da ressignificação de seus pressupostos teóricos possibilitou que as mesmas se desligassem das teias vinculadas ao ensino mecanicista buscando se abrir para novas possibilidades, tendo conhecimento de que não são estanques, onde facilitam a promoção de caminhos futuros, ancorados sobre a prática e a experiência.

Querida dizer que eu estou muito feliz (risos) com o projeto, [...] e agora eu me acho uma profe melhor. Enfim, nós comentamos que a gente tem esse projeto, mas a gente entende que não pode ser pra vida inteira, agora vai ficar lá amarelo e a gente vai continuar usando. A gente entende que a gente aprendeu a fazer, a gente aprendeu a elaborar, agora o nosso olhar já está diferente. O que a gente lê, o que a gente ouve a gente já consegue dizer bah isso eu posso utilizar no meu planejamento. Sabe, então, talvez, no ano que vem, a gente possa usar uma história diferente ou então a gente possa ver bah de repente eu tive tal ideia. Acho que vai dar certo porque a gente não vai ter mais aquele medo, não, mas eu acho que isso não é certo, não é geografia ou isso não é. Sabe, a gente aprendeu a fazer, agora a gente pode ir adaptando, conforme a necessidade e conforme os materiais e os recursos que a gente for tendo (P2).

Nóvoa (1995) coloca que a tomada de novos conhecimentos por parte do professor não se institui através da acumulação de cursos ou domínio de técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico de re(construção) sobre as práticas. O professor que se depara com novas formas de repensar e re(criar) sua prática reflete em sala de aula o seu entusiasmo em desenvolver o ensino-aprendizagem com novos procedimentos, motivando a sua turma. A comprovação para tal afirmação mostra-se quando, na entrevista com P2, transparece sua avaliação levando em conta as suas conquistas e de sua colega, que atingiram o grupo de alunos.

[...] agora que eu comecei a perceber como a Geografia é importante para os meus alunos, pra mim também, porque, até então, a geografia era muito deixada de lado. Eu confundia muito Geografia com História e eu acho que pelo fato de nunca ter tido essa oportunidade de repensar a forma como se trabalha Geografia eu não dava tanta importância. Então hoje eu vejo que é diferente o trabalho. É importante assim porque eu percebi que, no início, quando eu conversei contigo, eu tinha a concepção assim que iriam ser diferentes gavetinhas, onde eu ia tirar primeiro a rua depois ia tirar o bairro depois ia trabalhar cada coisa separadamente e a minha preocupação maior era como é que eu vou fazer os meus alunos entenderem o que é relevo, e aí eu não estava acreditando muito no trabalho. Mas hoje eu acredito porque eu vi que a gente conseguiu pensar de maneira diferente e tu ajudou muito a gente e eu percebo assim que, através dos conceitos iniciais, assim, acerca, assim, da localização, qual que é o lugar deles no espaço, qual é o lugar deles aqui em Caxias e que eu consigo chegar no resto sabe que era a minha preocupação. Jamais teria passado pela minha cabeça que eu ia dar essa volta gigantesca assim por todos esses conceitos, tipo qual é o meu lugar em Caxias, que outros lugares eu frequento, essas coisas, sabe. Eu achava que não era importante e que não fazia parte da Geografia e, hoje, eu vejo que faz e que é, através disso, que eu vou conseguir contornar e trabalhar todos os conteúdos de forma integrada, que eu vi que um vai puxando o outro, sabe, e eu achei que isso não era possível. Então, eu acho que, do início, quando tu chegou na escola e propôs pra nós o trabalho, até agora, eu, graças a Deus, mudei muito a minha concepção [...] mas eu sei que hoje eu estou mais segura da minha forma de trabalhar Geografia e eu sei que os meus alunos vão conseguir aprender alguma coisa e vão sair dessa série um pouco melhores do que eles chegaram. E eu espero que o ano que vem eles tenham essa continuidade, entendeu, eu acho que mudou muito a minha visão. Geografia pra mim agora é tão importante quanto o Português, quanto a Matemática, e, antes, eu não dava essa credibilidade e eu vi que eu posso trabalhar de forma integrada, que uma coisa vai puxando a outra assim como eu consigo fazer com as outras disciplinas, entende, pra mim foi bem significativo o trabalho porque eu mudei muito assim o meu modo de pensar (P2).

Outro aspecto mencionado pela educadora referiu-se à posição que a Geografia assumiu em seu planejamento de trabalho. Também destacou a tomada de consciência a respeito dos temas que envolvem essa disciplina bem como das possibilidades que podem ser propiciadas com ela, partindo inicialmente do espaço

de vivência dos educandos, a partir do qual torna-se possível estabelecer inúmeras relações envolvendo-os.

[...] a gente confundia muito Geografia com História. Então, quando a gente trabalhava, a gente dava muito mais ênfase para a História do que pra Geografia e, por exemplo, a gente trabalhava a questão da imigração italiana e partia assim do nada, contava que, antigamente, vieram pessoas enfim da Itália e começaram uma cidade, e isso quer dizer o quê? Sabe era uma coisa muito vaga e hoje eu vi que a gente pode começar a trabalhar a História depois de ter trabalhado toda essa parte da Geografia. Antes, então, por exemplo, as modificações que foram feitas, a questão assim porque que a nossa cidade está assim hoje, então vai fazendo um link da Geografia com a História. Eu acho que foi a coisa que mais mudou na nossa forma de trabalhar, porque a gente partia do nada, a História e, de repente, lá pelas tantas, trabalhava alguma coisa de Geografia, sabe. E, agora, não. Porque a nossa ênfase era mais na História e, agora, a gente viu que a gente pode enfatizar muito mais a Geografia pra poder puxar esse link sabe, então, porque que está modificado esse território, porque, que relação tem a nossa cidade hoje e lá com o início, que pessoas foram essas que vieram pra cá, que eram coisas que a gente enfatizava, só que a gente partia do nada e, hoje, a gente já tem uma base assim um chão, a grosso modo, de onde partir que não fique uma coisa vaga, [...] e, hoje, assim, eu percebo que a gente consegue juntar tudo, coisa que eu nunca imaginei na minha vida conseguir juntar a Geografia com outras disciplinas e eu estou conseguindo sabe [...] (P2).

A professora igualmente relatou o que sua colega evidenciou na entrevista referente à necessidade e à significação do trabalho que parte das vivências dos educandos. Ela também ressalta a ampliação dos temas a serem desenvolvidos por meio do que é conhecido e concebido pelo educando:

[...] mas a gente trabalhou o básico dentro da realidade deles, sabe, da vivência deles, coisa que até então não acontecia, [...] até então a gente não tinha parado pra pensar que existem formas diferentes de se abordar um mesmo conteúdo e que ele pode ser mais significativo se for diferente, sabe. Eu acho que hoje eu posso fazer um paralelo assim: a forma com a qual a gente trabalhava, a gente buscava fazer coisas diferentes mas a nossa preocupação não estava na vivência deles, sabe, o que traz isso, o que lembra da vida deles não era significativo, podia estar trabalhando o conteúdo mas não era significativo pra eles, daqui uma semana ou duas eles já iam ter esquecido isso. Hoje, eu já penso diferente. A gente conseguiu elaborar assim um planejamento diferente aonde a preocupação maior seja a vivência deles, a realidade, aquilo que eles vêem, aquilo que eles conhecem pra depois, de repente, a gente fazer outras análises assim com o abstrato (P2).

O desencadeamento de atividades permitiu, dessa forma, o envolvimento entre as experiências cotidianas e os aparatos conceituais que haviam sido planejados na pesquisa-ação. Isso, no modo de entender da educadora, foi exitoso,

devido às vivências oportunizadas e que foram valorizadas e levadas em conta no planejamento e na condução das atividades.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, de nossas visitas e do contato direto com as educadoras envolvidas e com a Coordenadora da escola, buscamos lhes apresentar as etapas e o desenvolvimento do projeto. A aproximação com a realidade escolar e as influências geradas por movimentos reflexivos fizeram perceber que na “[...] educação, quando se move uma peça, é toda a engrenagem que sofre modificações” (ZABALA, 2001, p. 195). No decorrer desses encontros, a coordenadora foi envolvida com a proposta, manifestando sua aprovação. Também salientou que nossas discussões tinham suscitado o interesse e despertado o desejo de outras professoras em desenvolver projetos ligados ao ensino de Geografia para outros níveis de ensino do colégio, e outras abordagens repensadas. Por conta disso, ela demonstrou o desejo de que a oportunidade de discussão e (re)construção das práticas direcionadas à Geografia se voltassem também à escola como um todo e a todos os níveis de ensino. Como já tínhamos definido os objetivos da pesquisa e o plano de trabalho e não haveria tempo para novas discussões, ficou acertado com a coordenadora que faríamos um trabalho posterior com as outras educadoras, o qual seria desenvolvido no próximo ano letivo.

Na interação, puderam ser compartilhados diversos momentos e acontecimentos que marcaram as experiências das educadoras e da pesquisadora. Desses momentos, surgiram discussões teóricas e atividades que possibilitaram prosseguimento da ação para serem levadas aos alunos e implementadas nas salas de aula. Além disso, pode-se mobilizar a escola na introdução da disciplina de Geografia como um componente curricular significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar apresentamos algumas reflexões com o intuito de reconstruir e avaliar o percurso realizado. Ao mesmo tempo, buscamos ainda apontar novos questionamentos que passam a existir no instante em que refletimos sobre a educação, já que esse passa a ser um movimento constante e efetivado pelos sujeitos que dela fazem parte e a constituem enquanto processo.

O cenário atual exige de cada um de nós habilidades que devem ser trabalhadas diante dos problemas impostos pelas rápidas e, muitas vezes, efêmeras transformações pelas quais passa o mundo atual. Novos caminhos devem ser traçados diante da evolução tecnológica que transforma as experiências humanas e atingem a educação. Não cabe à educação escolar apenas transferir aos alunos conhecimentos sistematizados pela ciência, embasados em princípios metodológicos tradicionais de ensino, que oferecem uma espécie dos objetos de estudo das disciplinas do sistema curricular.

As críticas a essa concepção de ensino têm sido repetidas por vários autores em debates sobre processos de ensino-aprendizagem. O aluno não usa somente em sua classe e nos materiais do colégio as aprendizagens que ele se deparou durante a sua vida escolar, ele as introjeta e as incorpora como parte da bagagem de conhecimentos que podem definir suas experiências futuras. Durante seu período escolar, ele pode se sentir perdido, pois não há tempo para relacionar o que aprende com o que se vive. Sem aplicação e sem relação com seu cotidiano, não consegue aplicar seu saber, pois o plano científico em geral está distante daquilo que ele conhece e vive.

O ensino mecanicista faz com que os alunos não participem de uma educação mais integrada, pois não se percebem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de organização escolar não permite que o estudante amplie seus processos de desenvolvimento já que não é o sujeito construtor de saberes. Enquanto indivíduo, o aluno traz consigo um conjunto de saberes de seu meio social e das experiências vivenciadas, que o ensino na escola em geral não acaba aproveitando.

O meio social faz com que os sujeitos se constituam de forma única, mas, para isso, devem ser estimulados para a sua re(criação) por meio de atividades e instrumentos que ativem a sua curiosidade, possibilitando que se identifiquem com o processo e o relacione ao meio que vivenciam enquanto sujeitos sociais. Tal atitude deve nos impulsionar para o novo, e estar presente nos lugares. E a escola não pode ficar alheia a essa mudança.

O educador tem um papel e uma função de mediador, pois se encontra próximo do educando e participe das atividades e situações onde se estabelecem os processos de aprendizagem. A interação entre educador e aluno com os objetos de

conhecimento não deve se desvincular de suas vidas, aproximando-os afetivamente na concretização do ato de aprender.

Segundo Vygotsky, no decorrer da formação das representações mentais, as crianças se relacionam de forma permanente, em interação com os sistemas simbólicos estruturados pelo seu meio social, que passa a ser representado pela linguagem. Em sua função comunicativa, a linguagem permite traduzir a realidade por meio de palavras, que são utilizadas pelos sujeitos, os quais, em seus processos mentais, elaboram interativamente conceitos do cotidiano. Inicialmente, o envolvimento da criança com essa organização social é vivenciada de forma interpessoal. Sua participação ocorre no meio sociocultural e no convívio com os outros, sendo que, posterior a essa interação, num modo intrapessoal, ele interioriza e reconstrói em seu pensamento esses processos. A evolução disso acontece quando a criança começa a ser mediada por tais estruturas, e, por pares do seu meio, que fornecem subsídios para incorporar conceitos científicos aos conceitos já presentes em seu pensamento conceitos científicos. Os conceitos científicos não podem ser desvinculados dos conceitos já presentes no cotidiano das crianças, mas devem ser ressignificados para que o educando possa atribuir novos significados ao real.

Essa ampliação de possibilidades, que oportuniza às crianças avançarem em seus processos de desenvolvimento, atribui à educação escolar a responsabilidade, tornando-a um agente co-responsável que, junto com o professor, pode se tornar um agente impulsionador dos processos cognitivos.

O confronto entre o vivido do aluno e os demais saberes presentes no seu grupo social se efetiva em grande parte quando a criança ingressa na escola quando tem início a educação formal, a sua alfabetização. Os anos iniciais, sendo o espaço para a efetivação da alfabetização, correspondem a um momento privilegiado quando são incorporados os princípios que nortearão o desenvolvimento cognitivo da criança e os processos intrapessoais a serem estruturados em seu pensamento. Nesse processo, iniciado nos primeiros anos de escola, o professor de certa forma é o responsável por promover, por meio de sua intencionalidade, a ampliação dessas capacidades a serem despertadas na criança.

Diante do que foi exposto, consideramos que a criança possui como direito que a prática docente potencialize os seus mecanismos reais de desenvolvimento,

para que ela atinja novos níveis proximais, que ampliem suas reais capacidades, ampliando sua participação de forma autônoma no mundo e junto aos objetos que a rodeiam.

O profissional que atua nos anos iniciais, por ter uma formação destinada a atender crianças nesse nível de desenvolvimento, detém o instrumental e os aparatos teóricos para auxiliar na construção do saber sendo capaz de reconhecer a importância das áreas do conhecimento que são fundamentais para a formação dos alunos, mas nem sempre contam com os recursos necessários para serem utilizados nas diferentes disciplinas. Na prática, parece ocorrer o contrário: já que os docentes nesse nível de ensino em geral acreditam que a aprendizagem de seus alunos deve ser baseada nos processos de ler e contar, amparados basicamente nas disciplinas de Português e Matemática. Parecem entender que o ensino significativo deve servir para as vivências do aluno. No entanto, apesar das intenções dos docentes, isso não foi observado na nossa pesquisa-ação, nas atividades registradas nos cadernos dos estudantes, nos quais as produções textuais pareciam estar desvinculadas das vivências dos alunos, pois se ligavam exclusivamente à reprodução de temas e de textos literários e as atividades apenas de interpretação desses textos.

Os docentes com os quais interagimos na pesquisa, quando questionados sobre o papel das ciências sociais no currículo escolar, afirmaram que creditavam relevância a esses componentes de ensino, em especial à Geografia, para a formação dos alunos, mas que encontravam dificuldades em formular conceitos a serem trabalhados nessa disciplina, além de considerá-la como uma extensão da História. Sabe-se que as deficiências das educadoras não aparecem em sua prática diária, mas nela refletem, sendo resultado de sua formação.

O professor tem dificuldade em utilizar em suas aulas os componentes curriculares, pois nem sempre dominam os referenciais teórico-metodológicos necessários para fundamentar o uso de conceitos. As professoras mencionaram que seus objetivos visavam proporcionar ao aluno uma formação que levasse em conta subsídios teóricos úteis para a sua vida. Para tanto, buscam incorporar à sua prática pedagógica referenciais que estejam alicerçados em uma ideia de formação que parte do conhecimento dos alunos e de sua realidade social, bem como as suas fases de desenvolvimento, e com assuntos e temas que oportunizem esses

processos. Sabe-se que, apesar das dificuldades, a escola e o professor devem se mobilizar na busca de novas alternativas pedagógicas.

No sistema escolar, as necessidades e o desejo dos professores de incorporarem às suas práticas novas formas de ensino permanecem apenas nos desejos, impossibilitadas pela grande carga de trabalho, salários baixos que inviabilizam uma educação continuada; que revela a distância entre as teorias e a prática que é efetivada em sala de aula.

A separação entre o espaço escolar e o espaço universitário revela que não chega à sala de aula as discussões e os avanços teóricos, uma vez que a universidade trabalha em áreas estanques e não contempla a diversidade com os quais o professor irá se deparar em sala de aula. Nos anos iniciais do ensino fundamental é preciso abrir canais de comunicação entre as regiões do saber, tarefa que o professor não consegue realizar por excesso de trabalho e por falta de subsídios.

Cabe destacarmos que as discussões teóricas se aproximam da escola e da sala de aula para os educadores refletirem juntos a teoria e a prática por meio de uma ação reflexiva, torna-se possível a sua aproximação.

Nosso objetivo foi o de refletir sobre a necessidade do campo conceitual da Geografia de oportunizar novas vivências e avaliar as formas pelas quais o ensino é estruturado e delimitado. Foi possível demonstrar a partir desta pesquisa, que essa disciplina pode relacionar os campos do saber, a fim de que o ensino seja mais significativo e contribua para a formação escolar do aluno, inclusive na sua prática cidadã.

Pensar o papel da Geografia nos anos iniciais é romper com a posição dominante sobre a alfabetização em Português e Matemática, ou seja, saber ler e contar. Os docentes que participaram da pesquisa, em suas primeiras observações, julgaram o ensino da Geografia distante da vivência dos alunos. Disciplinas da vida e humanas em geral ficam à margem dos programas, que seguem conteúdos estanques e que por falta de tempo deixam de ser abordados em sala de aula e muitas vezes não chegam até os alunos.

No contexto escolar, a Geografia deve abordar temas que se liguem à prática cotidiana dos educandos, e não simplesmente constar nos planos curriculares da escola. Deve contemplar em sua organização temas e conceitos

geográficos, e que suas práticas sejam socioculturais, voltadas para o mundo no qual vivem os alunos. Para esses objetivos são exigidos novos estudos de cunho teórico-metodológicos capazes de se aproximar das salas de aula a fim de subsidiar novas reflexões e redimensionamentos da prática pedagógica das disciplinas escolares.

A meta de nosso trabalho foi a de aproximar reflexões teóricas da prática docente, e os pressupostos teóricos dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da Geografia. Para tanto, nos valem da possibilidade de desenvolvimento de conceitos, como: espaço, lugar, território e paisagem, interligando-os aos temas trabalhados na sala de aula pelas professoras da escola onde foi efetivada a proposta. Pudemos, assim, perceber sua contribuição para o entendimento dos espaços próximos e distantes vivenciado pelas crianças.

A aproximação da academia com a escola buscou suscitar no lócus da pesquisa reflexões sobre a presença da Geografia com as professoras que participaram da pesquisa e com a coordenação pedagógica, o que provocou questionamentos sobre o seu ensino no currículo da escola.

O município foi o tema central do trabalho, já que ele é a temática do terceiro ano na escola. Desenvolvemos reflexões com as educadoras para que os conteúdos que foram trabalhados não se ativessem às classificações em aspectos físicos que dependem da capacidade de memorização dos alunos, pois se tornam enfadonhos, tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A proposta de atividades, durante a pesquisa, levou em conta a escala o município, buscando aproximações das vivências dos educandos e sua realidade da sala de aula, interligando-os a espaços mais amplos. Assim se procurou estimular a compreensão do aluno sobre o meio e suas interações com o homem, empregando conceitos geográficos, criando mecanismos de compreensão e de envolvimento da criança na sala de aula com o uso desses conceitos fora da classe, ou seja, no meio em que ela vive.

O que buscamos desenvolver foram as relações que orientassem a formulação de conceitos, e que pudessem levar os alunos a compreender o espaço geográfico por meio de ações e leituras dessas relações. As educadoras acreditavam que os encontros presenciais seriam organizados para fornecer apenas informações e apenas executariam a proposta, ou seja, que a pesquisadora iria

determinar o rumo das discussões e das atividades, e elas seriam meras executoras da proposta. Perceberam que nosso intuito era o de nos aproximarmos e refletir em conjunto acerca do conhecimento geográfico, permitindo que pudessem oportunizar novas aprendizagens aos educandos.

A proposta que foi acolhida pela escola foi vivenciada pela pesquisadora e pelas educadoras e foi propiciando novos questionamentos e novas indagações. Tal prática proporcionou momentos de partilha, ampliando-se a discussão para a coordenadora da escola sobre a Geografia nos planos de ensino e das demais disciplinas, que as vezes são consideradas secundárias.

O planejamento e a re(construção) do conteúdo das aulas da disciplina pelas professoras se refletiu no seu trabalho com os educandos. Acreditávamos que o estudo do meio, focado no estudo do município, pudesse mobilizar os educandos nas interpretações, observações, coleta de dados e informações. As ações e produções resultantes dos planos de aula desenvolvidos pelas docentes durante a pesquisa demonstram que deve ser ampliado o estabelecimento de relações entre o cotidiano dos alunos e os temas enfocados em aula. As atividades desenvolvidas durante a pesquisa favoreceram as relações e compreensões acima do senso comum, de acordo com os relatos das professoras e trabalhos dos alunos.

O aluno, quando consegue perceber a realidade que o envolve, o espaço geográfico onde se efetuam suas vivências e sua prática social, passa a entender o meio como produto da intervenção humana e a se sentir responsável pelos lugares onde vive e circula, adquirindo assim instrumentos para avançar na sua compreensão do espaço e na formulação de conceitos.

Nos primeiros anos é necessário reconhecer a multiplicidade de saberes e potencializá-los. Para tal fim, os momentos de reflexão sobre a Geografia auxiliaram as professoras a refletir sobre sua prática, despertando novas ideias de abordagem de temas com seus alunos, de acordo com que elas relataram.

É necessário oportunizar estas reflexões que levem a posições interdisciplinares, pois certas questões dificilmente são resolvidas de forma individual. Os anos iniciais constituem um momento no qual podem ser enfocados assuntos utilizando-se de conceitos, valendo-se de outros conhecimentos, como os históricos, no qual desenvolveram atividades envolvendo não só a Geografia como também outras disciplinas.

Entendemos também que, no desenvolvimento da pesquisa, não houve a neutralidade. A pesquisadora nela se envolveu, considerando oportunas, as intervenções feitas porque, forneceram instrumentos para os debates que auxiliaram na intervenção das professoras em sala de aula. Foram respeitadas suas decisões, procurando compreender suas posições no contexto escolar. Frente às atividades que eram desenvolvidas, redimensionamentos foram realizados e algumas das atividades programadas não foram executadas.

O trabalho foi um primeiro passo para definir as possibilidades da Geografia na sala de aula. As mudanças não acontecem rapidamente, mas, quando surgem, carregam possibilidades que podem se aproximar daquilo que se é fundamental para a prática em sala de aula. As mudanças são fruto do caminhar e do persistir nele. Acreditamos que os objetivos iniciais da pesquisa junto à escola e às professoras se concretizaram.

Pelos resultados alcançados ficou evidenciada a importância à educação desse tipo de trabalho e de outros na mesma linha. Espera-se que ele possa contribuir para suprir lacunas e necessidades que a escola tem em relação às práticas pedagógicas.

Pensar a Geografia como relação entre os alunos é ultrapassar as barreiras de memorização e de reprodução mecânica. Aplicar o conteúdo da sala de aula na sua vida demonstra que ele foi construído e não transferido. É fundamental que a Geografia permaneça na escola como componente curricular para relacionar o espaço enquanto lugar da vida humana e não mero conceito escolar.

Não foi proposto um receituário a ser seguido, mas uma alternativa que direciona caminhos a serem (re)construídos. O trabalho desenvolvido e aqui apresentado chega ao seu final não como ponto de chegada, mas como o início de discussões no espaço da escola, onde o projeto se desenvolveu, como contribuição para a constituição de novas metodologias e de busca de formas para mudanças em outras salas de aula.

Ao final desse percurso, as considerações aqui apresentadas não possuem a intenção de serem absolutas, mas pretendem assinalar direcionamentos para que novas possibilidades se apresentem e sejam efetivadas pelas constatações auferidas no trabalho realizado. Não tem a pretensão de serem absolutas, mas se espera que possam acontecer novas indagações e pesquisas. Mesmo tendo

realizado uma discussão teórica e uma proposição metodológica em relação à compreensão do meio, a serem trabalhadas e desenvolvidas com educandos dos anos iniciais, esses debates não se concluem aqui, visto que novos estudos devem ser realizados, inclusive a partir de questionamentos que surgiram nessa trajetória. Uma questão em aberto seria: de que forma os educandos percebem o espaço geográfico partindo de propostas que possibilitem esse novo olhar para a Geografia?

E ainda: Como podem ser sistematizados os materiais e discussões que possibilite a outros professores se aproximarem dessas temáticas?

É nessa tarefa de questionar e re(pensar) o que está estruturado na educação que avançamos em novas propostas. Procuramos ressignificar com base no que a escola e os professores já tinham estruturado e, assim, lançar sementes e possibilidades de desvendar outros caminhos para o ensino da Geografia. Procuramos dar novo significado ao ensino do espaço geográfico, ressignificando-o com base no que a escola e os professores haviam estruturado e o que os alunos traziam de conhecimentos do meio em que viviam. Esses novos caminhos deveriam ser trilhados por meio do corpo conceitual da Geografia e do olhar cotidiano dos alunos. Pode-se com a presente pesquisa, comedida em abrangência, demonstrar o tamanho real da expectativa e dos anseios dos professores... Assim, “talvez o ensaio feito no tamanho pequeno aumente as chances de uma sociedade futura tentar os acordos para o exercício do grande” (REGO, 2007, p. 9).

REFERÊNCIAS

AIGNER, Carlos. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na Escola Municipal Professor Larry José Ribeiro Alves. In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (Orgs.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1999

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se constrói o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 41ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRITO, Fernanda de Rosa. **“Meus alunos devem saber ler e contar”**: (re)significando o ensino de Ciências e Geografia nas séries iniciais. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALLAI, Helena; ZARTH, Paulo A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: Unijuí, 1988.

CALLAI, Helena; CALLAI, Jaeme Luiz. **Fichas metodológicas para o ensino de Geografia e História**. Ijuí: Editora Unijuí, 1989.

CALLAI, Helena. O lugar na Geografia e as monografias municipais. In: SHÄFFER, Neiva. et al (Orgs.). **Ensinar e aprender geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre (AGB-PA), 1998.

CALLAI, Helena (Org.). **O ensino em estudos sociais**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

CALLAI, Helena. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

CALLAI, Helena; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003b.

CALLAI, Helena. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, et all. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003c.

CALLAI, Helena. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson. et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003d.

CALLAI, Helena. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2004.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; FISCHER, Beatriz T. D. E se não houvesse “Estudos Sociais” nas séries iniciais? In: **EDUCAÇÃO E REALIDADE**. Porto Alegre, 14 (1). p. 81-88, jan/jun. 1989.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CÔRREA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Cláudia; LINDAU, Heloísa. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CUBERO, Rosário; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Vozes: Petrópolis, RJ, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra. Acervo da biblioteca Digital Paulo Freire, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. In: São Paulo Perspectiva. vol.14 no.2. São Paulo: Apr./June 2000.

GASPAR, Jorge. Técnica, território e poder. In: BRANDÃO, Maria (Org.). **Milton Santos e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GEBRAN, Raimunda Abou. **Oba hoje tem Geografia!**: O espaço redimensionado da formação-ação. Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Tese de doutorado).

GILLOT, Laurence. **O grupo dos quatro**: as crianças do mundo. Trad. Ivonete Leal Dias. Coleção Radar 32. São Paulo: Scipione, 2004.

GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. **Desvendando a mediação do professor em sala de aula**: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feuerstein. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, 2002.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HICKAMNN, Roseli Inês. Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: HICKAMNN, Roseli Inês. (Org.). **Estudos Sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KAERCHER, Nestor. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

KAERCHER, Nestor. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

KAERCHER, Nestor. **A geografia escolar na prática docente**: desafios e obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese de doutorado. USP. 2004.

KAERCHER, Nestor. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAERCHER, Nestor. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA,

Ariovaldo Umberlino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LARROSA, Jorge. Lenguaje y educación. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 16. Jan/fev/mar/abr, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/fev/mar/abr, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LYONS, John. **Língua(gem) e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: **1º SIMPGEO/SP**, Rio Claro, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2001.

MAURI, Teresa; VALLS Enric. O ensino e a aprendizagem da geografia, da história e das ciências sociais: uma perspectiva psicológica. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIZUKAMI: Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 17ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Igor. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo necessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. IN: LA TAILLE, Yves. et al. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César, et all. **O construtivismo em sala de aula**. 6ª ed. 2ª imp. São Paulo: Ática, 2001.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global 2005.

RAMALHO, Maria Helena da Silva. **O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano**. Tese de doutorado. Santa Maria, 1996.

REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a educação. In: REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce;

HEINDRICH, Álvaro (Orgs.) **Geografia e educação**: geração de ambiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (Orgs.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

REGO, Nelson. Geografia educadora, isso serve para... In: REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. 4ªed. 1ª reimp. São Paulo: EDUSP, 2004a.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 6ª ed. São Paulo: USP, 2004b.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2005a.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005b.

SANTOS, Clézio. O uso de desenhos no Ensino Fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara. et. al (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

SCHÄFFER, Neiva Otero. et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia**: geografia e ideologia. Petrópolis: Vozes, 1976.

SOJA, Edward. Geografias pós-modernas. **A reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Trad. da 2ª ed. Inglesa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUZA, Marcelo. O território: sobre espaço e poder autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

STEARNS, Peter. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

STEIN, S. I. A. [E-mail] 23/08/2009, Porto Alegre [para] BOGO, Jordana. Caxias do Sul.1 f. Sobre a *paidéia*.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física (?) geografia ambiental (?) ou geografia e ambiente (?). In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Espaço geográfico: uno e múltiplo.** In: **Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales.** Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Nº 93, 15 de julho de 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação.** Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2000.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Editora do autor, 2008. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/Arquivos%20PDF/LIVRO01.pdf>. Acesso em maio de 2008.

VESENTINI, José William. O novo papel da escola e do ensino da geografia na época da Terceira Revolução Industrial. In: **TERRA LIVRE – AGB.** São Paulo, p.209-224, n.11-12, ago93/ago94.

VESENTINI, José Wiliam. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. et al. Planejamento e prática de ensino em séries iniciais: introduzindo a questão. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. **O ensino nas séries iniciais**: das concepções teóricas às metodológicas. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ZABALA, Antoni. **Os enfoques didáticos**. In: COLL, César, et al. O construtivismo em sala de aula. 6ª ed. 2ª imp. São Paulo: Ática, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE DIRETIVA E OBSERVAÇÃO DA
ESCOLA
(Realizado no dia 18/03/2009)**

1) Dados de identificação da instituição

- 1.1) Nome:
- 1.2) Endereço:
- 1.3) Telefone:
- 1.4) Rede de ensino:
- 1.5) Níveis oferecidos:
- 1.6) Data de fundação:
- 1.7) Mantenedora:
- 1.8) Estrutura administrativa:
- 1.9) Funções de apoio à direção:
- 1.10) Finalidade:
- 1.11) Como é o espaço físico da escola? Número de salas...
- 1.12) Recursos para trabalhar com a Geografia?

2) Dados dos alunos da escola

- 2.1) Número de matriculados em 2009:
- 2.2) Faixa etária:
- 2.3) Classe econômica:
- 2.4) Tipo de família a que os alunos pertencem:
- 2.5) Problemas mais significativos que apresentam:
- 2.6) Forma de resolução de tais problemas:

3) Dos professores da escola:

- 3.1) Formação:
- 3.2) Número em 2009:
- 3.3) Tipo de vínculo com a instituição:
- 3.4) Tempo de dedicação às atividades da instituição:

3.5) Tipo de envolvimento:

3.6) Como acontece o aperfeiçoamento?

4) Da organização administrativa

4.1) Como se constitui a organização administrativa?

4.2) Que aspectos são de competência da direção?

5) Da coordenação/orientação pedagógica

5.1) É exercida por que tipo de profissional?

5.2) Que tipo de atividades desenvolve?

6) Da família dos alunos da escola

6.1) Classe-socioeconômica:

6.2) Número de filhos (aproximado):

6.3) Como participam das atividades propostas pela instituição?

6.4) Como reagem a propostas novas a que são submetidas às crianças?

6.5) Costumam participar de decisões propostas pela instituição?

7) Da filosofia da instituição

7.1) Que ideias norteiam a instituição?

7.2) Qual é o tipo de proposta pedagógica que norteia o trabalho desenvolvido na instituição?

7.3) Há projetos ligados ao campo da Geografia?

8) Da metodologia da instituição

8.1) Qual proposta metodológica é adotada na instituição?

8.2) Todos os níveis de ensino seguem a mesma proposta?

8.3) Quais são os critérios utilizados para estruturar os planos de ensino das séries iniciais?

8.4) Há adoção de livro didático na disciplina de Geografia? Por quê? Qual o critério para adoção desse material?

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA **(Realizado no dia 18/03/2009)**

1) Caracterização da Escola (breve descrição)

1.1) da localização:

1.2) do bairro:

1.3) da situação social:

2) Exame de documentos norteadores do trabalho pedagógico:

2.1) Projeto Pedagógico

2.2) Planos de Estudos

3) Espaços/materiais para trabalho com a Geografia:

3.1) Breve descrição dos possíveis espaços que a escola dispõem para o trabalho com a Geografia (Sala de Estudos Sociais, materiais lúdicos, Atlas, Globo terrestre, etc).

3.1.1) Caracterização dos espaços

3.1.2) Materiais disponíveis

3.1.3) Atividades desenvolvidas nesses espaços

3.1.3) Professor responsável

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Centro de Filosofia e de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Projeto de pesquisa: A linguagem conceitual geográfica: uma dimensão da prática docente no ensino fundamental

Este estudo consiste em um projeto de pesquisa em Mestrado em Educação com vistas a compreender o processo de ensino de Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Este trabalho é importante para que possamos propor metodologias para este nível de ensino, referente a disciplina de Geografia. Para desenvolver essa pesquisa, buscamos a participação de professores dos anos iniciais.

Você poderá fazer perguntas a qualquer momento. Se decidir participar do estudo, pede-se que assine este formulário de consentimento do qual você receberá uma cópia.

Após a assinatura deste, você responderá a uma entrevista semiestruturada que será gravada para posterior análise. As informações obtidas neste processo serão resguardadas, sendo assegurada a confidencialidade das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa na redação do trabalho final. Entretanto, os dados da pesquisa poderão ser vistos por pessoas que avaliarão o estudo, bem como de outras pessoas que tiverem interesse pelo mesmo. Ao final do trabalho você receberá uma cópia do mesmo para que tenha conhecimento do que foi realizado com a sua participação.

Fica claro que você pode não aceitar participar da pesquisa. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho.

Li este formulário de consentimento e, uma vez que todas as minhas dúvidas acerca do estudo foram respondidas, concordo em participar desta pesquisa.

Nome Legível do Participante

Assinatura do Participante

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele (a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Jordana Bogo E-mail: jordanabogo@hotmail.com
Contato: (54) 91690867/32298242

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2009.

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1) Dados de identificação:

- 1.1 Nome completo:
- 1.2 Telefone:
- 1.3 Área de formação:
- 1.4 Ano de conclusão no curso:
- 1.5 Formação em pós-graduação:
- 1.6 Carga horária semanal:
- 1.7 Escola(s):
- 1.8 Série que ministra aulas:

2) Referente ao trabalho do professor e com a disciplina de geografia

- 2.1) Quais os objetivos que você considera fundamentais para o ensino-aprendizagem na série em que você leciona?
- 2.2) Justifique a importância do professor na aprendizagem do aluno?
- 2.3) Quais são os métodos ou estratégias de ensino que você utiliza em sala de aula visando a aprendizagem dos educandos?
- 2.4) Sabe-se que a Geografia é uma das disciplinas estudadas na escola. Como você desenvolve o trabalho de docente nesta disciplina?
- 2.5) Quais conteúdos e conceitos você trabalha com os alunos na disciplina de Geografia?

- 2.6) Quais você destacaria como fundamentais? Você os considera relevantes para a formação do aluno? Por quê?
- 2.7) O município é um dos temas trabalhados na Geografia. De que forma você o ensina em suas aulas? Que recursos você utiliza?
- 2.8) Conte a respeito de atividades realizadas com seus alunos na disciplina de Geografia?
- 2.9) De que forma você acha que os conteúdos da Geografia contribuem para a formação geral de seus alunos?

ANEXO D

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE UMA AULA

Data da observação:

1) Perfil do docente

1.1) Nome

1.2) Cargo que desempenha na escola:

2) Quanto à turma

2.1) Número de alunos

2.2) Faixa etária

2.3) Nível de ensino

3) Espaço físico

3.1) Descrição do espaço físico da sala

3.2) Disposição das classes

3.3) O ambiente é específico para o nível a que se destina

3.4) Presença de elementos relacionados a Geografia (imagens, mapas, etc).

4) Caracterização das atividades desenvolvidas em sala de aula:

4.1) Modo de desenvolvimento (silenciosa / oral; individual; pelo prof.)

4.2) As atividades foram desenvolvidas em grupo, individual...

4.3) Como se deu o processo mediador entre professor e alunos

4.4) Tópicos trabalhados em relação a disciplina de Geografia

4.5) Linguagem utilizada na mediação do professor

4.6) Aspectos desenvolvidos em relação a Geografia

5) Duração da aula

6) Demais anotações

ANEXO E

Escola de Ensino Fundamental São José

Plano de estudos 3ª ano – Ensino Fundamental de 9 anos

1º TRIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

Ordem alfabética;

Leitura, compreensão e interpretação textual;

Estrutura frasal e ampliação de frases;

Produção textual:

- dificuldades ortográficas;

- mecanismos da escrita: título, parágrafo, letra maiúscula, margem e pontuação;

Sílaba:

- separação de sílabas;

- número de sílabas;

Uso do dicionário;

Expressão oral, escrita e corporal;

Substantivo comum e próprio.

MATEMÁTICA

Sistemas de Numeração:

- sistemas de numeração decimal, unidade, dezena e centena)

- antecessor e sucessor;
- números ordinais;
- números pares e números ímpares;
- composição, decomposição e leitura de números;

Adição com reagrupamento;

Subtração com recurso;

Situações-problema envolvendo os conteúdos trabalhados;

Sistema monetário.

CIÊNCIAS

Água:

- estados físicos;
- características;
- importância;
- reaproveitamento;
- poluição;
- ciclo da água.

HISTÓRIA

Município de Caxias do Sul:

- contextualização da Imigração Italiana;
- A vinda dos imigrantes;
- Primeiras construções.

GEOGRAFIA

Município de Caxias do Sul:

- localização;
- relevo;
- hidrografia.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Campanha da Fraternidade;

São José;

Páscoa;

Maria – Dia das Mães;

Histórias Bíblicas.

ARTE

Técnicas de arte:

- recorte, colagem, pintura, modelagem...

2º TRIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

Substantivo:

- gênero;
- número;
- grau;

Produção textual:

- dificuldades ortográficas;
- mecanismos de escrita: título, parágrafo, margem, separação silábica, pontuação e acentuação;

Leitura e compreensão textual.

MATEMÁTICA

Adição com reagrupamento;

Subtração com recurso;

Multiplicação:

- tabuada até 10;
- dobro, triplo, quádruplo...;

Sistema de numeração:

- sistema de numeração decimal (unidade, dezena, centena)
- antecessor e sucessor;
- números ordinais;
- números pares e ímpares;
- composição, decomposição e leitura de números.

CIÊNCIAS

Ar:

- propriedades;
- agentes poluidores;
- vento.

HISTÓRIA

Município de Caxias do Sul:

- pontos turísticos;
- símbolos de Caxias do Sul;
- museus.

GEOGRAFIA

Município de Caxias do Sul:

- vegetação;
- atividades econômicas.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Santos Juninos;
 Corpus Christi;
 Dias dos Pais;
 Família;
 Bíblia;
 Vocação.

ARTE

Técnicas de arte:

- recorte, colagem, pintura, modelagem...

3º TRIMESTRE

LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura e interpretação textual;

Produção textual:

- dificuldades ortográficas;
- mecanismos da escrita: título, parágrafo, margem, separação silábica, pontuação e acentuação;

Substantivo coletivo;

Adjetivo.

MATEMÁTICA

Multiplicação:

- tabuada até o 10;
- dobro, triplo e quádruplo...

Situações-problema;

Sólidos geométricos;

Medidas de tempo:

- dias da semana, meses do ano, horas e minutos;

Milhar;

Divisão:

- exata: resto igual a zero;
- não exata: resto diferente de zero;

CIÊNCIAS

Elementos do universo:

- diferenciar planetas, estrelas, sol;

Noções dos movimentos do planeta Terra:

- rotação e translação.

HISTÓRIA

Município de Caxias do Sul:

- lazer;
- brinquedos;
- outras etnias;
- tradições familiares;
- refeições;
- vestuário;
- saúde;
- cultura.

GEOGRAFIA

Município de Caxias do Sul:

- clima.

EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Bíblia;
Valores cristãos;
Natal.

ARTE

Técnicas de arte:

- recorte, colagem, pintura, modelagem...

AVALIAÇÃO:

O aluno demonstrar aprendizagem e domínio do conteúdo estudado; cumprir as tarefas com empenho e apresenta-las pontualmente; mostrar organização do material e uso individual e coletivo; participar, quando necessário de atividades de reensino e avaliação. Os instrumentos utilizados serão: testes, provas e trabalhos individuais e de grupo.

ANEXO F

PLANO DE TRABALHO ELABORADO PELAS PROFESSORAS

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JOSÉ PROJETO DE GEOGRAFIA

Plano de estudos 3ª ano – Ensino Fundamental de 9 anos

Tema: O município de Caxias do Sul

Professoras: Alessandra Oliboni, Vivian de Andrade.

1ª ETAPA

Localização:

Mobilização: Contar a história: GILLOT, Laurence. O grupo dos quatro: as crianças do mundo. Trad. DIAS, Ivonete Leal. Coleção Radar 32. São Paulo: Scipione, 2004.

1. Conversar com os alunos sobre as pessoas e os lugares da história que ouviram.

Questionamentos:

- O que mais chamou a sua atenção nessa história?
- Observando o modo de vida dessas crianças, qual é mais parecido com o nosso?

- Você já tinha ouvido o nome de algum desses lugares?
- Você imagina onde são esses lugares?
- Vamos localizar no globo?

2. Mostrar os lugares onde os personagens moram, no globo.

Questionamentos:

- E então, esses lugares são distantes de onde moramos?

(Mostrar que no globo a distância parece pequena, mas no real é muito grande. Com isso introduzir a atividade sobre escala).

3. Explicar que o globo é apenas uma representação do nosso planeta. Ele foi representado de maneira tão pequena porque não conseguiríamos representá-lo do tamanho original. Aproveitar a oportunidade para trabalhar algumas noções de escala.

Solicitar que os alunos tragam para a escola uma foto deles onde apareçam de corpo inteiro. Depois cada aluno pegará um barbante e medirá a sua altura. Feito isso, solicitaremos que peguem outro barbante e meçam sua altura na fotografia. Quando terminarem, deverão comparar o tamanho dos dois barbantes (real e foto) e chegarem à conclusão de que o tamanho deles foi reduzido várias vezes para poder caber naquela foto e que isso também acontece com o globo e com os mapas.

4. Questionar:

- E se fôssemos escrever a nossa história, onde nós moramos?
 - E onde fica Caxias do Sul?
- Vamos procurar Caxias no globo?
- Por que será que não encontramos Caxias no globo?
 - Então onde é que poderíamos encontrar Caxias?

5. Pegar o mapa do Brasil e questionar:

- Vocês já tinham visto o mapa do Brasil? Onde? O que é o Brasil?
- (Relacionar com a história “As crianças do mundo”. Que existem pessoas que moram em diferentes lugares do planeta, assim como os alunos).
- O que aparece nele?
 - Por que será que foram feitas tantas divisões no mapa?
- (Relacionar a resposta indicando que a divisão serve para uma melhor organização do território)
- Em qual estado vamos encontrar Caxias do Sul
 - Por que no Rio Grande do Sul?
 - Então vamos procurar no mapa se Caxias do Sul realmente aparece?
 - Mas onde nós moramos em Caxias do Sul?

(Explicar que o município, assim como a casa de cada um, é organizada/dividida em bairros e que como a casa de cada um, cada bairro tem suas características próprias).

- E a nossa escola, onde fica?

2ª ETAPA

Identificando o lugar de cada um:

6. Já descobrimos que moramos em Caxias do Sul, identificamos o bairro onde fica nossa escola e nossa casa e conseguimos localizar a nossa cidade no mapa. Mas onde será que é o nosso lugar? Onde convivemos com nossa família, nos sentimos melhor, mais seguros, mais a vontade?

7. Questionamentos sobre a casa:

Por que a nossa casa é tão importante?

O que a casa representa para nós?

Por que gostamos dela?

Quem mora nela?

O que você mais gosta de fazer nela?

(Espaço para que todos falem da própria casa, contem experiências...).

8. Você já parou para olhar como é a sua casa? De que cor ela é? Como ela está dividida? Para que servem estas divisões?

Explicar que cada parte da casa tem uma função; que somos responsáveis pela organização de toda a casa, mas também temos um espaço que é só nosso (quarto).

9. O que você acha de fazermos um desenho mostrando como é a sua casa?

(Em uma folha A4, desenhar a parte externa da casa).

10. Já sabemos que a nossa casa é muito importante para nós por vários motivos. Sabemos também que ela é dividida em várias partes e que cada parte tem sua função. Então, qual é o seu lugar dentro da casa?

(Espera-se que conclua que é o quarto. Devemos levar em consideração os alunos que dividem o quarto com mais alguém ou que por motivos diversos não têm quarto ainda).

11. Questionamentos sobre o quarto:

Como é o seu quarto?

O que você gosta de fazer nele?

Ele é só seu ou você divide com mais alguém?

O que tem no seu quarto?

Você fica bastante tempo nele?

(Espaço para que todos falem do seu quarto, contem experiências...)

12. Você sabia que há muitos anos existiu um pintor bem famoso chamado Vincent Van Gogh e ele pintou o próprio quarto? Vamos ver como ficou?

(Mostrar “o quadro” de Van Gogh intitulado Quarto em Arles (1889).

13. O que você acha de nós também tentarmos representar o nosso quarto como fez Van Gogh?

(Em folhas A3 os alunos irão representar como conseguirem o próprio quarto).

14. Nossa!!! Já descobrimos muitas coisas, não é? Agora nós já sabemos qual é o nosso lugar neste planeta imenso, vimos como é a nossa casa, o nosso quarto. Então vamos registrar tudo isso no papel. Agora a sua tarefa é escrever uma história contando tudo o que você descobriu sobre o seu lugar, a sua casa.

Os alunos farão uma produção de texto contando o que descobriram nesses últimos dias, como é a sua casa, qual a importância dela, os detalhes e tudo o que acharem importante para estar no texto.

(Este texto será anexado no álbum de Caxias do Sul).

15. Tarefa de casa: Hoje você terá um tema muito importante! Usando uma caixinha de fósforos, faça uma representação da sua casa. Pinte, encape, recorte, faça o telhado, portas, janelas... Enfim, seja bem criativo, mas não se esqueça de que a caixinha deverá parecer com a sua casa.
Não esqueça de colocar o seu nome na casinha.

(Espera-se que os alunos confeccionem em casa e tragam na aula seguinte. Falar da escala).

16. Na aula seguinte: Os alunos mostram as “casinhas” para os colegas e questionamos:

Como ficaram as casinhas?

Quem ajudou a fazer?

São todas iguais?

O que elas têm de diferente?

Esse tamanho é igual ao de verdade? Por que elas são menores?

(Espera-se que lembrem do que conversamos sobre escala).

Essas casas ficam todas no mesmo lugar?

Onde ficam então?

E essa rua fica onde?

Porque você mora nesse bairro?

O que tem no bairro de cada um?

17. Então se nós quiséssemos ver onde ficam essas casinhas, que mapa teríamos que usar?

18. Mostrar o mapa de Caxias do Sul e deixar que explorem o mesmo.

19. Depois que explorarem o mapa de Caxias, localizaremos juntos: Onde fica o bairro da nossa escola?

(Localizar o bairro, a rua da escola).

Onde será que fica o bairro de vocês aqui no mapa?

(Um de cada vez localizará seu bairro).

20. Agora que cada um localizou o seu bairro no mapa, vamos utilizar nossos dedos para identificar o contorno dele.

21. Agora vamos fazer o contorno do bairro utilizando um barbante.

(A profe entregará um barbante aos alunos e os mesmos colarão no mapa com fita adesiva) Junto com a profe colocaremos a representação da escola no mapa. Depois cada aluno colocará a representação da sua casa, tentando localizar a sua rua).

22. De tema a profe solicitará que os alunos, juntamente com seus pais, façam uma pesquisa sobre os diferentes elementos que compõem o bairro de cada um:

- A) Qual o nome do bairro onde você mora?
- B) Como é a paisagem do seu bairro? Tem árvores? Jardins? Construções?
- C) Como é a infraestrutura (rede de esgoto, água encanada, pavimentação, iluminação)?
- D) Ele é um bairro movimentado? Há mais movimento de pessoas ou de veículos?
- E) O que você mais gosta no seu bairro?
- F) O que você gostaria que tivesse no seu bairro?

23. Quando todas as casinhas estiverem no mapa, questionar:

As casinhas ficaram todas no mesmo bairro?

Quem ficou mais próximo da escola?

Qual bairro tem mais casinhas? Quantas?

Quem ficou mais longe da escola?

Quem mora perto de quem?

Pela distância, quem demoraria mais para chegar até a escola?

Quem demoraria menos tempo?

Seria possível visitarmos todos os nossos colegas a pé? Por quê?

24. Já vimos que a casa e a escola são os lugares onde passamos a maior parte do nosso tempo. Que outros lugares você frequenta na cidade? Você gosta de ir a esses lugares? Por quê? Com que frequência você vai?

25. A partir dos questionamentos e reflexões feitos sobre os lugares onde os alunos convivem, será proposto aos alunos que façam uma história em quadrinhos com o título: NOSSOS LUGARES DE VIVÊNCIA. Essa produção será anexada ao álbum de Caxias.

3ª ETAPA

Outros lugares de Caxias/Identificação de paisagens

26. Já sabemos que Caxias tem muitos lugares diferentes e que nós frequentamos vários deles. Para observar melhor, descrever e registrar as características desses lugares faremos um passeio por Caxias do Sul.

(Visitar os principais pontos de Caxias do Sul. Durante o passeio levar a agenda para anotar tudo o que acharem interessante: casas, pessoas, árvores, movimento, comércio, construções, carros, ônibus, ruas)

27. Após o passeio os alunos terão um espaço durante a aula para conversarem com os colegas e compararem as anotações feitas. O mesmo acontecerá no grande grupo.

28. Agora que já conhecemos os outros lugares de Caxias, vamos representá-los com materiais de sucata e localizá-los no mapa.

(Representar casas, carros, ônibus, pessoas, pontos turísticos, lojas, mercados...)

29. Depois das reflexões feitas sobre o passeio, propor um Jogo da Memória dos lugares visitados.

(Em duplas os alunos confeccionarão um Jogo da Memória dos lugares que visitaram durante o passeio. Em uma das cartas do jogo farão o desenho do lugar e na outra escreverão as características do mesmo).

30. Agora que já conhecemos as características dos principais lugares de Caxias do Sul, vamos escrever um texto contando tudo o que vimos e aprendemos.

(Produção de um texto coletivo.

Cada aluno fará o desenho do ônibus que usamos para o passeio. Dentro do desenho colaremos o texto produzido. Depois o desenho será colado no álbum de Caxias do Sul).

31. Para não nos esquecermos dos lugares que visitamos, vamos registrá-los no nosso álbum.

(Colar folders dos lugares visitados, escrever o nome do lugar e os componentes da paisagem)

Questionamentos:

É uma construção? Quem fez?

Tem pessoas?

É um lugar para turismo? Moradia? Comércio?
 O que tem ao redor desse lugar? Tem árvores? construções
 Tem muito movimento de pessoas?
 Tem lojas, restaurantes, bares?
 Você viu alguma praça ou parque?

4ª ETAPA

Relação entre os espaços (lugares)

32. Ao longo de nossas aulas já descobrimos que temos um lugar para viver, que Caxias está cheia de outros lugares... Mas o que mais precisamos para viver no nosso dia-a-dia além da nossa casa...

(Espera-se que digam: roupas, família, escola, comida... (Conversar sobre a importância destes itens para a nossa vida)

33. Tarefa de casa: Hoje descobrimos que dependemos de muitas coisas para viver. Então peça ajuda para seus pais e faça uma lista das coisas que você precisa para viver. Depois escolha alguns rótulos ou embalagens de alimentos que você gosta de comer (leite, pão, salgadinho...) e traga-os para a escola.

34. Na aula, todos falam sobre a lista que fizeram em casa e mostram os rótulos/embalagens que trouxeram.

(Questionar o porquê da escolha desses rótulos...)

35. Agora observe os rótulos que você trouxe e tente descobrir onde é fabricado (cidade ou estado) este alimento.

(Um aluno de cada vez procura no mapa do Brasil o estado ou a cidade onde foi fabricado aquele produto).

36. Agora observem os rótulos/embalagens que todos trouxeram. Qual desses alimentos todos nós gostamos de comer? Por que gostamos mais deste alimento?

37. De onde vem esse produto? Como ele chega até aqui? Onde ele é feito?

38. O que será que usam na fábrica para fazer o salgadinho?

39. Qual é o ingrediente principal usado para fazer o produto?

40. E de onde será que vem esse produto?

41. E o que tem lá no espaço rural?

42. Como será que o produto do espaço rural é levado até as fábricas?
43. Vamos tentar entender como isso acontece? Então vamos fazer um teatrinho!
44. No álbum os alunos farão um esquema dessa representação que fizeram na aula:
45. Após a construção do gráfico questionar:
Será que existe alguma fábrica de salgadinho aqui em Caxias do Sul?
Que outras fábricas você conhece ou já ouviu falar?
46. Novamente usando materiais de sucata os alunos representarão no mapa as empresas faladas anteriormente.

5ª ETAPA

Paisagens naturais e suas modificações

47. Os alunos observarão o mapa de Caxias do Sul em que estão trabalhando bem como com as representações e responderão às seguintes questões:
A casa de vocês está sobre um terreno reto como aqui no mapa?
E como será que é o terreno da escola? Vamos lá fora para ver?

(A profe e os alunos caminham ao redor da escola identificando as diferentes formas de terreno (descem escada, caminham pela quadra, sobem o morro de terra...)

E então, o que vocês perceberam? O terreno é todo igual? Qual é a diferença entre o terreno onde está o prédio novo e o antigo?

(Explicar que as diferentes formas do terreno como partes retas, subidas, descidas... são chamadas de relevo. Depois dos questionamentos explicar que a escola foi construída daquela forma porque ela teve que ser adaptada ao terreno, à paisagem (foi construída em cima de alguma coisa que já existia = paisagem natural)

Quem modificou aquele terreno para que a escola fosse construída?

48. Agora que já sabemos como identificar algumas formas dos terrenos, peça ajuda para seus pais e faça uma representação do relevo da sua casa utilizando massinha de modelar.

(Tirar a representação da casa do mapa e mandar de tema para fazer o relevo. Na próxima aula eles trazem a casa sobre o relevo, pronta para colocar novamente no mapa.)

49. Depois que todas as casinhas estiverem no mapa com a sua representação do relevo, os alunos observarão como são algumas partes do relevo de Caxias. (planalto, elevações, depressões, partes planas...) A partir dessa observação, questionar:

O que o homem faz com a superfície dos terrenos para construir casas, lojas, estradas, plantações...?

(Espera-se que conclua que o homem modifica a superfície dos terrenos, modifica as paisagens para o seu próprio bem-estar...)

50. Dando continuidade às reflexões feitas sobre a natureza e o homem, questionar:

O homem modifica as paisagens, mas será que ele se preocupa com o meio-ambiente?

O que está acontecendo com a natureza nos últimos anos?

Que importância tem a natureza para nós?

Que consequências essa interferência do homem pode trazer para nós? E para os animais?

De que forma podemos perceber a natureza em nossa cidade? Onde ela está presente?

51. Depois das reflexões, propor a história “Por que proteger a Natureza?” e com ela fazer questionamentos como:

A) O que você entendeu com esta história?

B) Por que será que uma das personagens da história achava a natureza irritante, um tédio?

C) Como ela conseguiu mudar esse conceito?

D) O que as crianças fizeram no piquenique?

E) Você também já agiu como as crianças da história?

F) A professora falou que não devemos machucar a natureza, bem pelo contrário, devemos protegê-la. Então, como devemos proteger a natureza?

G) Por que todas as pessoas deveriam proteger a natureza?

H) O que você pode fazer na sua casa e aqui na escola para proteger a natureza?

I) O que você faria se visse alguém maltratando a natureza?

52. Com essas novas reflexões a professora questionará: O que ainda está faltando no nosso mapa?

53. Utilizando materiais de sucata e papéis coloridos os alunos farão a representação da natureza no mapa. O que há próximo das representações de suas casas, etc.

54. Com as observações e reflexões feitas ao longo deste período, motivar os alunos a produzirem um texto coletivo sobre a interferência do homem na natureza e

em nossa cidade. Este texto terá o título: “A natureza e o homem em nossa cidade” e será anexado ao álbum de Caxias.

55. Com o mapa pronto questionar:

A representação da nossa cidade no mapa está pronta, mas será que ela sempre foi assim?

Será que um dia ela foi diferente?

Que tipo de mudanças aconteceram?

Quem provocou essas mudanças?

Por que aconteceram essas mudanças?

(Espera-se que concluam que as casas e a paisagem, de forma geral, eram bem diferentes).

56. Então mostrar as imagens da praça (antes e depois) para que percebam as modificações que o homem fez e continua fazendo nas paisagens naturais:

57. A partir das imagens, questionar:

Você percebeu alguma diferença nessas fotos? Qual (is)?

Por que essas paisagens foram transformadas?

Quem transformou?

Quem eram essas pessoas?

Será que todas as pessoas que moram em Caxias, nos nossos bairros nasceram aqui?

De onde elas vieram?

Por que vieram morar aqui em Caxias?

O que você acha de fazermos uma entrevista para descobrirmos por que as pessoas vieram para a nossa cidade?

58. Como tarefa de casa os alunos farão uma entrevista com uma pessoa mais velha fazendo questionamentos como:

Como é o seu nome?

Quantos anos você tem?

Onde você nasceu?

Por que veio morar em Caxias do Sul?

Você gosta de Caxias?

O que mais o atrai na cidade?

Caxias sempre foi assim? Que mudanças você percebeu?

ANEXO G

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES APÓS OS ENCONTROS
DO PROJETO DE GEOGRAFIA**

Data:

Local:

- 1) Comparando suas concepções atuais acerca do ensino de Geografia com suas concepções anteriores ao nosso trabalho, você acredita que essas concepções se modificaram? De que maneira?

- 2) Elabore um paralelo entre a forma como você abordava os conceitos geográficos em sala de aula e a forma como você os aborda neste momento.

- 3) A partir do trabalho desenvolvido, você alcançou uma conclusão sobre quais seriam os conteúdos e conceitos geográficos mais importantes de serem trabalhados com os alunos de sua série? Quais seriam?

- 4) Neste momento, como você descreveria a contribuição dos conteúdos da Geografia para a formação de seus alunos?

5) Qual é sua avaliação do projeto por nós desenvolvido? Ou seja, como você avalia os avanços que proporcionou, quais seriam os seus limites e o que seria possível dele ainda resultar.