

Jussara Fraga Portugal
Léia Aparecida Veiga
Eloiza Cristiane Torres
(Orgs.)

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

LINGUAGENS E ABORDAGENS

Para que nosso mundo seja grande: as
canções de Gilberto Gil nas aulas de
Geografia

Hanilton Ribeiro de Souza

Gean Santos de Novais

Erick Gomes Conceição

Aperte o play! A batalha
(geo)cartográfica e suas
potencialidades para o ensino de
geografia

Manuela Evangelista da Silva

Jussara Fraga Portugal

Cantando as geografias da cidade:
Santo Amaro nas músicas de Maria
Bethânia

Adelvan Ferreira Santos

Aisllan Damascena Souza da Silva

Manuela Evangelista da Silva

Cleidson da Mota

A música na sala de aula: Rap nacional
e ensino de Geografia no contexto
pandêmico

Marcos Vinicius de Oliveira

Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira

O Rio de Janeiro: As paisagens de
Machado de Assis por meio do jogo

Alan Gomes da Silva

Alice Pereira Aguiar

Layza Cristina de Lima Paiva

Ana Claudia Ramos Sacramento

Ensino de geografia, formação
docente e vivências no PIBID: a
linguagem literária em sala de aula

Ely Makeise Araújo dos Santos Martins

Maria Aparecida de Oliveira Gordiano

Jussara Fraga Portugal
Léia Aparecida Veiga
Eloiza Cristiane Torres
(Orgs.)

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

LINGUAGENS E ABORDAGENS



Goiânia, GO | 2022

© Autoras e autores – 2022
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.
Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte.



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO
Presidente
Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral
Jéssica Lopes

Projeto Gráfico / Capa
Adriana Almeida

Conselho Editorial
Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)
Denis Richter (UFG)
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)
Míriam Aparecida Bueno (UFG)
Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

D555 Didática da Geografia : linguagens e abordagens / Jussara Fraga Portugal, Léia Aparecida Veiga, Eloiza Cristiane Torres (Orgs.). –
Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.
302 p.

ISBN 978-65-89324-70-6 (Físico)
ISBN 978-65-89324-69-0 (Digital)

1. Geografia – Didática. 2. Geografia – Ensino. I. Portugal, Jussara Fraga. II. Veiga, Léia Aparecida. III. Torres, Eloiza Cristiane.

CDU: 911:37.02

SUMÁRIO

	Prefácio – (Re)aprender a Didática da Geografia: olhares sobre (e para transformar) a realidade atual	9
	<i>Carina Copatti</i>	
	Apresentação	13
	<i>Josias Silvano de Barros</i>	
1	Para que nosso mundo seja grande: as canções de Gilberto Gil nas aulas de Geografia	19
	<i>Hanilton Ribeiro de Souza</i>	
	<i>Gean Santos de Novais</i>	
	<i>Erick Gomes Conceição</i>	
2	Aperte o play! A batalha (geo)cartográfica e suas potencialidades para o ensino de Geografia	44
	<i>Manuela Evangelista da Silva</i>	
	<i>Jussara Fraga Portugal</i>	
3	Cantando as geografias da cidade: Santo Amaro nas músicas de Maria Bethânia	66
	<i>Adelvan Ferreira Santos</i>	
	<i>Aisllan Damascena Souza da Silva</i>	
	<i>Manuela Evangelista da Silva</i>	
	<i>Cleidson da Mota</i>	

4	A música na sala de aula: Rap nacional e ensino de Geografia no contexto pandêmico	90
	<i>Marcos Vinicius de Oliveira</i>	
	<i>Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira</i>	
5	O Rio de Janeiro: <i>As paisagens</i> de Machado de Assis por meio do jogo.	106
	<i>Alan Gomes da Silva</i>	
	<i>Alice Pereira Aguiar</i>	
	<i>Layza Cristina de Lima Paiva</i>	
	<i>Ana Claudia Ramos Sacramento</i>	
6	Ensino de geografia, formação docente e vivências no PIBID: a linguagem literária em sala de aula.	133
	<i>Ely Makeise Araújo dos Santos Martins</i>	
	<i>Maria Aparecida de Oliveira Gordiano</i>	
7	O desenho e a maquete de massinha de modelar nas aulas de Geografia	150
	<i>Léia Aparecida Veiga</i>	
	<i>Eloiza Cristiane Torres</i>	
	<i>Liliam Araújo Perez</i>	
8	Os fanzines no ensino de Geografia como recurso didático: (Geo)grafias da baixada fluminense.	168
	<i>Clézio dos Santos</i>	
9	Ensinar a Geografia com esquetes, uma possibilidade didática	187
	<i>Daiane Peluso</i>	
	<i>Marli Terezinha Szumilo Schlosser</i>	
10	Primeiros passos pela Geografia: “Onde eu nasci passa um rio”	206
	<i>Lia Dorotéa Pfluck</i>	

11	Aprendizagem geográfica por meio de conceitos, categorias de análise espacial e recursos imagéticos.	235
	<i>Anice Esteves Afonso</i>	
12	Oficinas didáticas de cartografia na formação continuada de professores de Geografia em Pinheiro/MA	256
	<i>Alexandre Vítor de Lima Fonsêca</i> <i>Iranilda Silva Lima Fonsêca</i>	
13	O ensino de Geografia e as TICs: para além das práticas tradicionais.	272
	<i>Daniela Lima Nardi Gomes</i> <i>Andrea Coelho Lastória</i>	
	Sobre as organizadoras	289
	Sobre os/as autores/as	291

Prefácio

(RE)APRENDER A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA

Olhares sobre (e para transformar) a realidade atual

CARINA COPATTI



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Ensinar uma Geografia transformadora na educação básica tem sido um grande desafio no atual contexto, marcado por dificuldades de retorno à escola pós-pandemia e diante de um movimento que cada vez mais questiona conhecimentos e deslegitima a educação escolar pública. Com a ampliação dos processos de globalização, com maior acesso a recursos e tecnologias de informação e comunicação, tem-se evidenciado muitas possibilidades de construir propostas didático-pedagógicas que contribuam à construção de conhecimentos, e, no que tange à Geografia, tais recursos são valiosos para que os estudantes compreendam conteúdos de modo significativo e relacionado com suas vivências e diferentes realidades (locais, nacionais, globais).

Entretanto, em um contexto social em que a educação formal disputa tempos e espaços no cotidiano dos estudantes com as redes sociais, as mídias e outras formas de interação, o como, o porquê, para quê ensinar Geografia são aspectos a serem constantemente objeto de análise entre nós, professores formadores e/ou em formação. Ensinar uma Geografia transformadora, para além de desafiador, constitui-se como nossa mais importante tarefa, pois efetiva-se como uma aposta na (trans)formação dos sujeitos e na sua atuação cidadã no mundo.

Pela Geografia entendemos que existe a possibilidade de atuar com um conjunto de sujeitos que, na escola, tem a oportunidade de juntos aprender, trocar experiências e entrar em contato com um conjunto de conhecimentos construídos e que são considerados necessários de serem “transmitidos” às novas gerações. Também, por meio do conhecimento historicamente acumulado, é possível construir outras leituras de mundo que se entrelacem às vivências e experiências dos sujeitos e seus grupos, visando contribuir para que se tornem cidadãos atuantes e conscientes de seu papel social.

A obra *Didática da Geografia: linguagens e abordagens* nos apresenta essa possibilidade de (re)pensar caminhos no ensinar a ciência geográfica a partir da sua relação com outros conhecimentos que emergem da literatura, da arte, das representações imagéticas, da música, dos jogos, do fanzine, das esquetes, das maquetes, dentre outros recursos utilizados pelos autores na construção de outras formas de ensinar e aprender Geografia.

Esta obra que nos é apresentada constitui-se de uma proposta rica em modos de pensar uma Geografia relacionada com a vida dos estudantes, com seus lugares, com suas vivências, suas gentes, com as relações estabelecidas nos distintos espaços onde a vida humana acontece. Nesse processo, são contemplados lugares diversos, territórios e espaços pouco conhecidos, paisagens que, pelas propostas, nos levam a vivenciar outras realidades, seja no contexto do sertão baiano, no norte brasileiro, nas periferias de grandes centros urbanos, dentre outros lugares e vivências retratadas pelos autores nos escritos que nos são apresentados.

Os 13 artigos entrelaçam conteúdos e conceitos geográficos com as subjetividades e singularidades de sujeitos e seus lugares, marcados por processos estéticos e diferentes jeitos de fazer Geografia, processos estes que nos oportunizam conhecer possibilidades atuais, marcantes e significativas de construir um ensino crítico na escola, por meio de uma diversidade de linguagens, modos de pensar e fazer a Geografia Escolar.

Tal movimento evidencia caminhos de resistência da (e pela) ciência geográfica, mostrando a sua importância e necessidade na formação de sujeitos-cidadãos para compreenderem a si, ao mundo e sua própria atuação enquanto parte dos processos socioespaciais. Isso se concretiza de modo mais efetivo pela presença de um olhar cuidadoso



para temas, conceitos, contextos e espaços brasileiros marcados por tantas possibilidades, mas, também, por muitas desigualdades. Nesse sentido, a mistura de regiões, de perspectivas, de modos de aproximar a Geografia com outras formas de leitura e interpretação (como a arte, a poesia, a literatura, o desenho, dentre outros) tece os caminhos que tornam a obra singular e marcante naquilo que se propõe: trazer ao leitor olhares outros que são sinuosamente arquitetados ao longo da obra, levando-nos a também perceber nos processos teórico-práticos as subjetividades possíveis de serem evidenciadas e valorizadas na construção de leituras e conhecimentos geográficos.

Nesse movimento, há uma bela interação entre jovens pesquisadores da Geografia Escolar e outros que já vêm construindo uma trajetória potente em nossa ciência, o que demonstra a potencialidade dos escritos e as provocações possíveis em sua leitura e que nos fazem pensar sobre a importância da formação continuada e do processo de nossa construção como “professores-pesquisadores” e do nosso pensamento “pedagógico-geográfico de professor” (COPATTI, 2019; 2022).

As organizadoras, portanto, nos presenteiam com um encontro prazeroso, este, que se efetiva por meio das palavras, propostas e ideias lançadas por estes pesquisadores que, cuidadosamente, nos levam a (Re)aprender a Didática da Geografia, tecendo olhares sobre (e para transformar) a realidade atual, marcada pela fragilização da educação escolar pública, por ataques à ciência, à educação, pelas tentativas de esvaziamento das ciências humanas, as artes, a literatura, em uma nítida tentativa de silenciar docentes, estudantes e todos aqueles que lutam por um Brasil justo, igualitário, onde a educação e a cultura sejam caminho para transformações sociais.

Esta obra nos convoca a resistir e aponta caminhos para uma educação de qualidade e voltada à cidadania. Ela remete à ideia que Paulo Freire (2002, p. 72), inquietantemente, nos apresenta em Alfabetização e Miséria, ao percorrer espaços periféricos da capital pernambucana:

[...] que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer, o quê fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros



encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?

Ao passo que nos provoca a pensar o que fazer e como fazer no contexto da atuação como professores-pesquisadores, nos possibilita analisar especificamente os processos que envolvem a didática da Geografia e as finalidades daquilo que fazemos: afinal, que tipo de educação e de processo ensino-aprendizagem oportunizamos aos estudantes? Serve para reproduzir o *status quo* ou transformar o mundo no sentido de melhorar nossas relações em sociedade e nossa relação com a natureza? Freire (2002, p. 75) nos aponta caminhos ao afirmar que:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando*, apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade.

Sendo sujeitos históricos e conscientes de nossa atuação socioespacial, temos, portanto, que nos inquietar com o mundo, com a educação e com a Geografia que fazemos, e, também, com as condições materiais que temos para construí-la, o que requer luta política pela valorização docente, por formações de qualidade, por investimentos na educação pública. Requer, também, estar no mundo e com um mundo onde os sujeitos cotidianamente constroem suas histórias ou, de alguma forma, são impedidos disso.

Pela Geografia que aprendemos e fazemos cotidianamente torna-se possível descortinar as inúmeras situações que tensionam sociedade e natureza e que constituem possibilidade de leitura e transformação do mundo e das situações-problema que perpassam o espaço geográfico.

Portanto, prefaciando a obra *Didática da Geografia: linguagens e abordagens*, organizada pelas professoras-pesquisadoras Jussara Fraga Portugal, Léia Aparecida Veiga e Eloiza Cristiane Torres, foi um



presente, à medida que me proporcionou o encontro com uma Geografia potente e provocadora, construída sob olhares múltiplos, vivências e experiências de vida, de escrita, de pesquisa, que se conectam, se alimentam e alimentam nosso esperar por uma educação (e educação geográfica) cada vez mais relacionada aos sujeitos, às suas vivências histórico-culturais e espaciais, às suas existências.

Desejo a todos uma excelente e instigante leitura!

Na primavera de 2022, em Vitória-ES.

REFEFÊNCIAS

COPATTI, Carina. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. Volume 40, n. 4 – p. 01-24, out./dez. 2022.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUI). Ijuí, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002.



APRESENTAÇÃO

JOSIAS SILVANO DE BARROS

Os manuais ensinam, em teoria, muitos pontos. Alguns vêm para o enredo: o ponto em cadeia, o ponto de cruz, o ponto de sombra, a teia de aranha, o bizantino, o de alinhavo, o ponto de segredo. Vêm e ficam, nos relatos. Não há mapa, cada um que faça o seu: a viagem entre fios, nos meandros, no avesso: é pessoal e não se transfere.

(NILMA LACERDA. **Manual de Tapeçaria**. 2006, p. 120)

O processo educativo geográfico é tecido de pontos plurais, enlaçados de repertórios formativos que inscrevem os múltiplos saberes dos professores. Não há, pois, um manual de como ensinar Geografia. O que existe são sinalizações de experiências pedagógicas, direcionamentos e indicativos teórico-metodológicos para desencadear a reflexividade em Educação Geográfica. A formação acadêmica, o currículo, a prática de ensino, o cotidiano social e escolar, os meios digitais de comunicação e as histórias de vida dos docentes é que vão compor a teia criativa que integra o fazer didático em Geografia. É algo pessoal e intransferível, conforme sugere a epígrafe, ao alinhavar pontos que mapeiam a subjetividade criativa.



É no âmbito da criatividade dos processos educativos que a coletânea *Didática da Geografia: linguagens e abordagens*, organizada pelas professoras Jussara Fraga Portugal, Léia Aparecida Veiga e Eloiza Cristiane Torres, concebe-se pedagogicamente e inscreve-se como alternativa de conceber proposições didáticas no ensino de Geografia. São 13 capítulos escritos por diferentes autores, contornados por linhas de abordagens plurais, cujas proposituras enveredam para um objetivo comum: evidenciar modos possíveis em Educação Geográfica, de forma criativa e atrativa, sem perder de vista a densidade da Geografia como princípio educativo e as diferentes linguagens e abordagens como dimensões didaticamente pedagógicas.

Os textos que compõem esta obra acabam por se constituir como fios de saberes e fazeres geográfico-escolares que se alinham a proposituras formativas que repercutem uma natureza pedagógica orientada e planejada para as finalidades do processo de ensino: a aprendizagem. Essa observação frente à obra coloca em evidência os dizeres do professor Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, no sentido de que a prática docente exige, entre muitos aspectos, a rigorosidade metódica, pesquisa, reflexividade, criticidade e respeito aos saberes dos estudantes. Os processos didáticos desenvolvidos, mobilizados e impressos nestes escritos reverberam o esforço dos professores-pesquisadores em proporcionar situações geográficas escolares para abrir possibilidades de novas leituras e escritas de mundo pela Geografia.

São capítulos com movimentações didáticas articuladas, atravessadas por e entre diferentes linguagens e abordagens para mobilizar a prática de ensino, cuja envergadura se direciona à introdução de universos geográficos plurais, com sentidos e significados para os estudantes. Em outros termos, estratégias pedagógicas, modos pedagógicos organizados, em que as artes [didáticas] de fazer, tomando de empréstimos os termos de Michel de Certeau, em *A invenção do cotidiano*, contemplam-se de malabarismos para a composição de aspectos intelectuais dos sujeitos escolares, perante a construção e a apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente, assim como dos desencadeados na cultura do cotidiano social.

As tramas textuais alinham-se de linguagens e abordagens que ressoam geografias escritas e inscritas na intertextualidade do cotidiano,



da arte e da vida. Ao desenredá-las, temos alternativas didáticas distintas, com enfoque em músicas, literatura, jogos, desenhos, esquete, fanzines, imagens, oficinas e maquete, enquanto fios tecidos em atos de ensinar Geografia, ancorados na relação com o aprender, no intuito de conceber o mundo geográfico como objeto de reflexão espacial. É o que Hanilton Ribeiro de Souza, Gean Santos de Novais e Erick Gomes Conceição analisam didaticamente, ao demonstrarem que as canções de Gilberto Gil possuem significativo potencial para o ensino e a aprendizagem da Geografia, tendo em vista as discussões e inferências geográficas que o compositor realiza em seu repertório musical.

A articulação didática com jogos na Educação Geográfica se faz presente nos escritos de Manuela Evangelista da Silva e Jussara Fraga Portugal. As autoras “apertam o play” para dar início à prática pedagógica, ou melhor, enfatizam as potencialidades da batalha (geo)cartográfica e sua apropriação enquanto artefato didático-pedagógico no ensino de Geografia. Já a perspectiva didática com músicas no ensino de Geografia é desencadeada nas reflexões de Adelman Ferreira Santos, Aisllan Damascena Souza da Silva, Manuela Evangelista da Silva e Cleidson da Mota, ao intencionarem aprendizagens escolares a partir de canções interpretadas por Maria Bethânia às Geografias locais da cidade de Santo Amaro, na Bahia.

A música na sala de aula também se faz presente no capítulo escrito por Marcos Vinicius de Oliveira e Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira. Trata-se de uma proposta reflexiva que toma teoricamente a utilização da música como recurso didático para o ensino de Geografia, com apontamentos de algumas letras do estilo musical rap enquanto material de reflexões geográficas e críticas para abordagem e contextualização do período pandêmico no Brasil.

Literatura e jogos se fazem presentes no texto de Alan Gomes da Silva, Alice Pereira Aguiar, Layza Cristina de Lima Paiva e Ana Claudia Ramos Sacramento. A discussão baliza uma análise sobre a construção do conhecimento geográfico e literário sobre o Rio de Janeiro, em cinco obras de Machado de Assis, a partir da metodologia do jogo. O texto busca articular o contraste entre passado e presente por meio da paisagem dos locais referenciados nas obras. Do mesmo modo, a linguagem literária entra em cena no contexto do Programa Institucional de Bolsas de



Iniciação à Docência (Pibid), mediante experiências formativas narradas no contexto da Geografia Escolar, a partir do uso da Literatura em sala de aula, em parceria e coparticipação com o conteúdo trabalhado pela professora supervisora. É o que evidencia o texto de Ely Makeise Araújo dos Santos Martins e Maria Aparecida de Oliveira Gordiano.

A experiência de prática docente envolvendo o uso do desenho e da maquete livre com massinha de modelar, em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública estadual de Londrina, Paraná, se faz presente nos escritos de Léia Aparecida Veiga, Eloiza Cristiane Torres e Liliam Araújo Perez. Num outro viés, o texto de Clézio dos Santos contempla o relato de uma atividade com fanzines no ensino de Geografia no curso de Pedagogia, destacando-os como recurso didático para discutir o bairro e sua organização espacial. O enfoque didático se dá na possibilidade de discutir o uso do fanzine na prática de ensino e no seu processo de construção.

O ato de ensinar Geografia com esquetes configura-se como possibilidade didática nas proposições desencadeadas por Daiane Peluso e Marli Terezinha Szumilo Schlosser. As autoras recorrem às oficinas pedagógicas com esquetes para mobilizar fazeres escolares com conteúdos e conceitos da Geografia, ao passo que buscam a compreensão das realidades da instituição de ensino em que as práticas docentes com o aporte das oficinas foram realizadas – o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no município de Cascavel, Paraná.

A interface música e desenho é entoada por Lia Dorotéia Pfluck. O texto toma cor e contorna o processo de criatividade voltado para o ensino de Geografia a partir de atividades com o tema “Onde eu nasci passa um rio” (recorte da música do cantor e compositor Caetano Veloso), talhando uma análise qualitativa de como os diferentes sujeitos dão sentido às memórias e lembranças vivenciadas na infância a partir de desenhos, e as respectivas descrições, narrações e percepções sobre determinados lugares de vivência sobre o desenhado. O recurso da imagem também toma forma no capítulo de Anice Esteves Afonso, cujo foco é uma contribuição à Educação Geográfica, a partir e com o uso de imagens em práticas docentes com envergaduras para temáticas concernentes aos conceitos e categorias geográficas.



A pesquisa participante, história oral, com entrevistas, assim como a percepção do espaço vivido por parte de discentes e docentes, ganha protagonismo no texto de Alexandre Vítor de Lima Fonsêca e Iranilda Silva Lima Fonsêca. O foco analítico recai sobre oficinas didáticas de cartografia na formação continuada de professores de Geografia, contemplando os resultados de uma prática formativa decorrente de um projeto de extensão numa escola pública.

O texto “O ensino de Geografia e as TICs: para além das práticas tradicionais”, de Daniela Lima Nardi Gomes e Andrea Coelho Lastória, fecha o conjunto de artigos. O objetivo é relatar uma prática pedagógica desenvolvida de modo interdisciplinar numa escola do interior paulista, tendo como ponto de partida a leitura de textos sobre a localidade, na perspectiva de promoção de uma formação cidadã para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. O modo de fazer pedagógico envolveu um conjunto de professores de diferentes áreas do conhecimento, focalizando a utilização de recursos das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar.

Ao conceber pressupostos práticos e teórico-metodológicos para pensar a Didática da Geografia, a coletânea evidencia, no decorrer de todos os textos, que os modos de organização do trabalho docente e da pesquisa em educação geográfica são articulados de acordo com a heterogeneidade escolar e as diversidades espaciais, geográficas, culturais, que reverberam geografias de alunos e professores, num dado contexto espaço-tempo. Não se trata meramente do uso de aportes metodológicos diversificados, ou de recursos de ensino plurais, mas de articulações didáticas refletidas e mobilizadas para desencadear situações de aprendizagens.

A obra se assenta, ainda, em pressupostos formativos que deambulam por repertórios biográficos daqueles que pensam, refletem e mobilizam a prática geográfica escolar: os professores de Geografia. Por isso, as mediações pedagógicas se direcionam a uma dimensão formativa escolar cujo intuito é que o mundo possa ser lido, percebido e refletido geograficamente por uma multiplicidade de situações e movimentos que envolvem e contornam abordagens e linguagens diversas. É, assim, uma contribuição para pensar a formação docente e a prática geográfica escolar, à medida que as tramas reconhecem a cultura cotidiana dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, ao passo



que contempla saberes geográficos acumulados e legitimados pela escola e pela Geografia como ciência ao longo do tempo.

Em linhas gerais, retomo a analogia frente ao excerto literário que abre esta apresentação (romance *Manual de Tapeçaria*) para convidar você, interlocutor, a destecer e tecer o emaranhado de fios que entrelaça esta obra: os 13 artigos são como pontos; as discussões educativas e geográficas, como linhas; as dimensões teóricas e práticas, como agulhas; e a didática impressa e expressa nas tramas textuais, como retalhos para a composição da tessitura. É como se fosse um novelo a descoser, um nó a desatar. Cabe a você, professor, pesquisador, professor-pesquisador, entrelaçar os fios pedagógicos, alinhar os pontos geográficos e compor o seu próprio manual de tapeçaria – no sentido de composição de repertórios de saberes e fazeres que ressoem no ato de ensinar e aprender Geografia – na Didática da Geografia.

João Pessoa, capital paraibana, 20 de setembro de 2022.

Josias Silvano de Barros



PARA QUE NOSSO MUNDO SEJA GRANDE

As canções de Gilberto Gil nas aulas de Geografia

HAMILTON RIBEIRO DE SOUZA
GEAN SANTOS DE NOVAIS
ERICK GOMES CONCEIÇÃO

Notas iniciais

Música é parte de nosso universo, parte de nossa identidade coletiva. Música pode mudar o mundo e muda com o mundo. A música é uma das linguagens mais disseminadas na face da terra. A humanidade desenvolveu a música como uma de suas formas de comunicação mais importantes. Através da música comunicamos a nós mesmos que o mundo gira. (GILBERTO GIL, 2005).

É na busca por acolher na sala de aula a diversidade, as diferentes linguagens, de envolver os sujeitos para que se sintam representados e pertencentes, como faz a música, que o ensino de Geografia deve buscar inspiração para promover aprendizagens significativas.

Entretanto, é com certa recorrência que a disciplina de Geografia carrega o rótulo de ensino tradicional, enfadonho, mnemônico, obsoleto, entre outros. Essa visão vem, em certa medida, sobrepondo-se em relação às boas práticas desenvolvidas no âmbito da escola pública por professores de Geografia em diferentes Estados do Brasil, contribuindo assim



para que essa percepção inicial seja suplantada. Além disso, esse aspecto depreciativo pode ser um fator que colabora para a persistência do desinteresse dos discentes com relação aos conteúdos geográficos, por isso é urgente que procuremos mudar efetivamente o aprender e ensinar Geografia, reescrevendo tais rótulos para que nossos alunos realmente percebam a importância de tal disciplina no currículo escolar.

Quando aqui se põe em questão os rótulos atribuídos ao ensino de Geografia, não se nega os problemas existentes e a necessidade de melhorias nesse ensino, pelo contrário, pois é justamente o reconhecimento dessa carência que tem motivado professores a propor e/ou repensar estratégias de ensino, lançando mão de diferentes linguagens para melhoria da educação geográfica, e isso deve ser valorizado.

Pensar o uso de diferentes linguagens na leitura/interpretação do espaço é uma necessidade intrínseca do fazer geográfico. Isso por que, sendo o espaço geográfico¹ objeto de investigação da Geografia, e esse espaço, por sua vez, representa uma acumulação desigual dos tempos (SANTOS, 2001), a sua compreensão não pode pautar-se tão somente por uma via exclusiva, linear ou homogênea. Esse entendimento é de suma importância ao ensinar Geografia.

Sendo assim, o cinema, a literatura, a televisão, o teatro, a fotografia, os mapas, charges e as músicas são exemplos de diferentes linguagens que podem ajudar na interpretação do espaço nas aulas de Geografia, pois possibilitam aos alunos expressarem diferentes tipos de conhecimento (GUIMARÃES, 2007). Entretanto, é importante frisar que a forma como o professor planeja a incorporação dessas linguagens no ensino de Geografia as distingue entre uma dinâmica, uma técnica ou uma estratégia de ensino.

Sobre isso, Anastasiou e Alves (2003) esclarecem que a dinâmica diz respeito ao movimento daqueles que estão em atividade, enfatizando o aspecto artístico – a técnica relaciona-se a um conjunto de processos referente à habilidade de fazer ou executar algo, enquanto a estratégia

1 É formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 1997, p. 51).

é a exploração de meios ou condições favoráveis visando a conquista de objetivos.

Assim, para ensinar Geografia e fugir dos pesados rótulos historicamente lhe atribuídos, o professor deve, entre outras coisas, ser um estrategista. Ou seja, conhecer o conteúdo, selecionar, organizar, propor e/ou repensar ferramentas que favoreçam aos estudantes apropriarem-se do conhecimento, superando assim a simples informação ou memorização (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Pensando na correlação que deve existir entre as diferentes linguagens e as estratégias de ensino, enxerga-se na música um grande potencial para a construção de conceitos no ensino de Geografia. Acerca disso, Fuini et al. (2012) enfatiza que a música constitui-se uma das possíveis linguagens a fim de propiciar uma aprendizagem crítica e significativa dos conceitos geográficos. Ao estudar as letras de músicas populares, torna-se possível o estudo do cotidiano dos jovens, das relações socioespaciais nelas retratadas, ressalta o autor.

A música, ao constituir-se em uma forma lúdica e interativa, possibilita a análise de fatores sociais, políticos, culturais, ambientais e econômicos por conta da amplitude de abordagens que podem ser identificadas nos diversos gêneros musicais (PEREIRA, 2011). Mediante a isso, cabe ao professor selecionar de forma criteriosa as músicas a serem trabalhadas, atentando-se para a sua adequação com a temática em estudo, bem como à faixa etária dos alunos, sem descuidar-se do gosto musical deles.

Assim sendo, reafirma-se que a música deve ser pensada como uma estratégia de ensino, buscando criar meios e condições que favoreçam uma aprendizagem crítica dos alunos com relação aos conteúdos geográficos trabalhados, para que não tenham fim em si mesmos. Para além disso, torna-se importante reiterar a necessidade de estabelecer correlações entre os conteúdos trabalhados, a estratégia e a realidade vivenciada pelos alunos, com vistas a favorecer aprendizagens significativas.

Diante do exposto, objetivamos demonstrar com esse trabalho que as canções de Gilberto Gil possuem um grande potencial para o ensino e a aprendizagem da Geografia, tendo em vista as discussões e inferências geográficas que o compositor realiza em seu repertório musical. Dessa



forma, cabe aos professores utilizarem de forma estratégica tais instrumentos pedagógicos para ampliar a leitura de mundo dos alunos.

Música e Geografia: aperte o play na sala de aula!

A escola sempre foi um ambiente desafiador para todos nela envolvidos, um espaço em que as relações sociais se processam de uma forma muito intensa, marcado pela diversidade de sujeitos, carregados de subjetividades e simbolismos, o que implica nas mais variadas visões de mundo. Em meio a tudo isso, o período contemporâneo nos impõe uma nova forma de repensar toda prática social, sobretudo a prática docente.

É importante perceber que a escola, que é uma entre as várias instituições de saber, se relaciona de uma forma dialética com o mundo, mas a passos lentos, não conseguindo acompanhar mudanças dinâmicas da sociedade contemporânea. Santos (2002) destaca esse período como técnico científico e informacional, em que o avanço da tecnologia, da produção e da disseminação de informações iria imprimir uma nova dinâmica nas relações sociais e também na produção do conhecimento.

Em meio a tudo isso, surge um novo desafio, sobretudo para o docente: o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e atrativas, pois nesse contexto de intensas e diversificadas transformações, em que a informação circula de modo instantâneo, os alunos já não mais se encontram interessados por aulas tradicionais que fiquem alheias a tais transformações e inovações.

Assim sendo, faz-se necessário reinventar-se enquanto docente, planejar estratégias de ensino que tenham como referência a realidade do aluno, para que esse se sinta mobilizado a participar ativamente das aulas de Geografia e da produção do conhecimento. Esse posicionamento também é partilhado por Muniz (2012), ao reafirmar a necessidade de repensar as práticas docentes, visando construir situações que explorem diferentes linguagens, a fim de possibilitar outras leituras da realidade.

Os alunos obtêm a informação de diversas formas, e até mais rápido do que a escola pode promover. Assim, o papel do professor é possibilitar um mergulho mais profundo, a fim de que tal informação torne-se conhecimento, ou seja, deve incentivar que os alunos (re) pensem e reflitam sobre tais informações – suas fontes e conteúdos



veiculados, sua linguagem e público ao qual se destinam – e desenvolvam uma análise crítica sobre elas, para que assim possam se apropriar, transformando-as em conhecimento. Referente à questão da tecnologia e o ambiente escolar, Kalinke nos diz que:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999. p. 15).

Diante dessa nova dinâmica, é necessário repensar a prática docente para que professor e aluno estejam mobilizados em uma situação de aprendizagem – que é dialética – que tenha como propósito desse ensino a formação de conceitos geográficos, nesse caso específico. Essa formação conceitual é um desafio não só do professor, mas de toda a escola, pois, segundo Cavalcanti (2013), ao acompanhar a rotina dessa instituição, é possível perceber seus limites, sua fragmentação, a descontinuidade de seus propósitos para que leve à frente uma proposta de construção de conhecimentos, orientado por um professor com condições de atender todas as demandas envolvidas nesse processo.

Essa reinvenção do professor ao ensinar Geografia se faz necessário, para que os alunos sintam-se à vontade, motivados e prazerosos em estar nas aulas dessa disciplina, enquanto sujeitos ativos e criativos do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, é de suma importância que assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos sejam abordados e relacionados com os conhecimentos geográficos. Reforçando essa ideia, Oliveira e Holgado afirmam:

Nesse sentido, há que se pensar em um ensino no qual o aluno encontre identidade e o faça querer vir à escola, para que essa seja um espaço no qual as informações transformem-se em conhecimento e sabedoria. (OLIVEIRA; HOLGADO, 2012, p. 197).



Tempos atrás, para terem acesso às informações e ao conhecimento produzido pela sociedade, as pessoas precisavam frequentar a escola. Porém, nos dias atuais, isso já deixou de ser uma exclusividade desse espaço formal, expandindo-se aos espaços extraescolares. Essa mudança, por sua vez, tem cada vez mais demandado dos professores a proposição e incorporação de estratégias de ensino diversificadas que envolvam linguagens e possibilidades de novas leituras e visões de mundo na sala de aula, contemplando, assim, o cotidiano e a realidade dos alunos. Assim, a incorporação de novas linguagens no ensino pode contribuir para o envolvimento dos alunos no ambiente escolar. Corroborando com as discussões de Oliveira e Holgado (2012), Castro afirma que:

Diante das múltiplas linguagens e realidades que envolvem os educandos na atualidade, é de fundamental importância o trabalho com recursos diversos no ambiente educativo, com vistas a tornar o espaço escolar interessante, instigante, questionador (CASTRO, 2008, p. 79).

Neste trabalho enfatizamos a importância da incorporação da música nas aulas de Geografia, visto o seu potencial para problematizar conteúdos e instigar a criatividade dos alunos. Outros motivos para esse destaque é a amplitude de abordagens e diversidade de gêneros musicais, pela necessidade de contextualizar os conteúdos e relacioná-los à vivência dos alunos, bem como pela facilidade de acesso e presença da música no cotidiano dos estudantes – basta observarmos no horário do intervalo das aulas, quando a maioria dos alunos está com fones de ouvido, escutando diversos estilos musicais.

Nesse sentido, questiona-se por que não utilizar algo que já se encontra em poder dos alunos para potencializar as aulas de Geografia? É importante levar em consideração que nas músicas são abordados diversos conceitos geográficos, à medida que em suas letras é possível identificar temas como: cotidiano, espaço, região, paisagem, desigualdade social, entre outros assuntos, conforme afirmam Côrrea e Rozendhal:

Muitas letras de canções possuem uma explícita referência espacial, constituindo-se em verdadeiras celebrações de lugares ou, ao contrário, em contestações referenciadas às condições de vida em determinados lugares.



Do ponto de vista da melodia, há nítida correlação entre música e região. (CÔRREA; ROZENDHAL, 2007, p. 13).

As palavras dos autores nos convidam a refletir que a utilização de música nas aulas de Geografia não deve ser vista apenas como uma forma de dinamizar a aula, mas ajudar na construção e na compreensão de conceitos geográficos, na medida em que possibilita transitarmos de modo imaginário por diversos espaços, reconstruindo cenas, contextos, objetos e sujeitos, descrevendo inúmeras práticas espaciais². Tudo presente nas letras das músicas. Portanto, a música pensada enquanto uma estratégia de ensino, com vistas a criar condições favoráveis à construção de conceitos geográficos, pode potencializar as aulas de Geografia.

É importante pensar a utilização de músicas nas aulas de Geografia para além do entendimento dos conteúdos, mas também como uma forma de aproximar e melhorar a relação entre professor e aluno, pois se a música que for incorporada para auxiliar nas aulas forem aquelas que os discentes têm contato no seu dia a dia, que retrata o contexto social e espacial que eles vivenciam, a possibilidade de ocorrer um processo de aproximação das relações entre professor e alunos será elevada.

É importante frisar o cuidado que o professor deve ter na seleção das músicas, observando a faixa etária dos alunos, a utilização da letra e a melodia nas atividades, bem como o contexto no qual os alunos estão inseridos. Além disso, o professor deve estar ciente de que não será a utilização da música ou a adoção de qualquer outro tipo de linguagem ou estratégia de ensino que salvará a aula. Cavalcanti (2012) ressalva que o mínimo que se espera de um professor é o domínio do conteúdo³. O docente deve dispor de consciência e de responsabilidade na utilização de qualquer estratégia de ensino, para que isso não se converta em um “passar o tempo” ou “fazer de conta” para simplesmente dinamizar a aula, tornando-se, assim, um fim em si mesma.

2 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 espaciais (CORRÊA, 2014, p. 35).

3 Entendemos, a partir de Cavalcanti (2012), que se refere ao conhecimento da trajetória teórica e metodológica da área, além da capacidade de operar as categorias e conceitos produzidos por esta área em questão.



Dessa forma, é importante ressaltar que a proposição de novas metodologias é relevante no contexto do ensinar e aprender Geografia. Contudo, estratégias como a música abrem um leque de possibilidades, mas são apenas caminhos para auxiliar no entendimento e envolvimento dos alunos em relação ao conteúdo que se propõem a trabalhar, e isso não exime a responsabilidade do professor.

Por fim, é importante salientar o papel do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, que busca envolver os alunos no desenvolvimento das aulas, para que assim os discentes deixem um papel de meros espectadores e receptores de conteúdo para desempenhar um papel de protagonismo nas aulas de Geografia.

O mestre Gilberto Gil – o astro e a música

Os músicos são apenas astros no cosmos deslumbrante da musa. Eles são meros fragmentos da música. Só ela é a pedra preciosa inteira. (GILBERTO GIL, 2001).

Antes de refletir sobre o universo musical de Gil, torna-se necessário conhecer um pouco desse astro e a interação mútua que ele mantém com a sua musa – a música. O próprio cantor enfatiza que “pouca gente sabe que tudo o que fiz foi para mim mesmo, para entender minhas questões e para me deixar feliz. Eu sou meu primeiro público. Se muita gente gosta, é lucro” (GIL, 2015). Assim, explica-se porque suas músicas fazem tanto sucesso há décadas no Brasil e no mundo, à medida que o artista não faz música para o mercado ou para satisfazer determinada parcela da sociedade, mas a faz para si mesmo, para tentar refletir e compreender a sua vida e realidade.

Dessa forma, suas músicas são bastante pertinentes para a compreensão da realidade moderna, abrangendo questões existenciais, sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, contribuindo, assim, para o processo de apreensão de si, do outro e do mundo para milhões de pessoas, seus fãs, em várias partes do globo.

É preciso destacar que não intentamos realizar uma análise biográfica profunda e extensa do artista, mas situar o leitor deste trabalho nos fatos mais importantes da vida e carreira profissional de Gil,



ênfatisando sempre a sua relação com a música. Nessa direção, utilizamos como fonte de pesquisa os dados biográficos, bem como algumas entrevistas, depoimentos e textos do artista disponibilizados no seu site oficial⁴. Como destaca o trecho da música *Louvação* (GIL; NETO, 1967): “E louvo, pra começar. Da vida o que é bem maior”, contamos e louvamos, agora, um pouco da vida deste importante músico baiano e brasileiro: o mestre Gilberto Gil.

Gilberto Passos Gil Moreira nasceu em Salvador, no dia 26 de junho de 1942, filho do médico José Gil Moreira e da professora primária Claudina Passos Gil, que foram para a capital para o nascimento do primeiro filho. Vinte dias depois retornam para a cidade de Ituaçu, onde Gil passa sua infância, recebendo a educação primária (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em casa, por meio dos ensinamentos de sua avó Lídia, professora aposentada. Aos 9 anos, no final de 1951, ele muda-se para Salvador, para a casa da tia Margarida, com a irmã Gildina, a fim de prosseguir os estudos no Colégio Nossa Senhora da Vitória, dos maristas.

Desde a infância em Ituaçu, Gil demonstra a sua ligação íntima com a linguagem musical, pois saía correndo ao ouvir o som da banda local nos festejos religiosos e cívicos do município. Segundo o cantor: “Eu soube que a música era minha linguagem, mesmo. Que a música ia me levar a conhecer o mundo, ia me levar a outras terras. Por que eu achava que tinha a música da terra e a música do céu” (GIL, 2009).

Na década de 1950, influenciado pelas músicas de Luiz Gonzaga, Gil aprende a tocar acordeon. Em 1959, passa a integrar, como acordeonista, o conjunto musical Os Desafinados, animando festas em Salvador. Mais adiante, inspirado nas músicas de João Gilberto e Dorival Caymmi, passa para o violão e depois para a guitarra elétrica, instrumentos que irão acompanhar a sua musicalidade.

A poesia entra na vida do mestre Gil em 1959, quando ele escreve seus primeiros poemas, inspirando-se nos estilos romântico (Castro Alves e Gonçalves Dias) e parnasiano (Olavo Bilac). Assim, vemos a

4 O resumo biográfico que realizamos neste texto, referente à vida e obra de Gilberto Gil, foi subsidiado pela biografia constante no site oficial do cantor: http://www.gilbertogil.com.br/sec_bio.php



formação de um artista múltiplo, inspirado por diferentes correntes literárias e musicais.

Em 1961, Gil entra na Faculdade de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), formando-se em 1964. Nesse período, em 1963, ele lança seu primeiro disco, um compacto duplo (EP), com quatro músicas, intitulado: *Gilberto Gil – sua música, sua interpretação*. Ainda naquele ano, lança o segundo disco: *Decisão (Amor de Carnaval)*. Podemos destacar que o ano de 1963 foi decisivo para a carreira musical de Gil, pois, além dos discos lançados, ele conhece Caetano Veloso, Maria Bethânia e Gal Costa, formando com eles várias parcerias em diversos shows, músicas e interpretações.

Na segunda metade da década de 1960, Gil, Caetano, Tom Zé, José Capinam, Torquato Neto, Gal Costa, Rogério Duprat, Nara Leão, dentre outros, compõem o movimento musical conhecido como Tropicália, que muda não apenas a música popular brasileira, mas outros setores artísticos e culturais, como cinema, artes plásticas e teatro.

Devido à abrangência e pertinência social, política, artística e cultural, o tropicalismo incomoda a ditadura militar, que vê no movimento uma ameaça à sociedade, especialmente pelas produções de vanguarda. Gil e Caetano são presos no dia 27 de dezembro de 1968, vítimas das medidas de exceção do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que censurava a liberdade artística e cidadã dos brasileiros. Antes da Páscoa de 1969, os dois são liberados, mas ficam submetidos, em Salvador, numa espécie de regime de confinamento, até partirem para o exílio em Londres. Na capital inglesa, a obra de Gil será também influenciada pelos Beatles, Jimi Hendrix e vários outros artistas do mundo pop da época.

Em 1972, Gil retorna do exílio com sua família, dando continuidade a sua carreira, já consagrada por meio de diversas músicas e shows. Na sua vasta trajetória musical, com mais de 50 anos de carreira, o mestre Gilberto Gil possui mais de 60 discos lançados, tendo no seu repertório musical mais de 520 músicas. É um cantor e compositor consagrado, sendo premiado com nove Grammys, além de outras premiações, como: Légion d' Honneur da França, Sweden's Polar Music Prize, e várias condecorações, dentre tantas a de Artista da Paz (Unesco), em 1999; e de Embaixador das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), em 2001. Sobre tal condecoração, Gil destacou: “A



FAO me chamou há dois anos, para dizer que a minha luta era também a luta da FAO e que, com a minha música e a minha voz, nossa mensagem poderia chegar muito mais longe” (2003).

Além da carreira musical, Gil também esteve presente na política brasileira, sendo vereador da cidade de Salvador (1989-1992) e ministro de Estado da Cultura (2003-2008) nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Quando em 1996, em entrevista ao importante geógrafo brasileiro Milton Santos, Gil deixa explícito seu interesse pelo conhecimento geográfico, dialogando com Santos sobre diversos temas ao longo da entrevista. Apesar de citar que não se sentia preparado para discutir sobre a Geografia, sabemos que seu conhecimento nesse campo é relevante, tendo em vista as análises e reflexões contidas em suas canções sobre temas e conceitos geográficos. Na entrevista, ele destaca:

Professor Milton, eu não preparei nenhum roteiro especial, até porque não me sinto capaz de especular sobre a sua área de conhecimento e trabalho, mas como tenho interesse em que seu pensamento, suas ideias estejam divulgadas no nosso site, eu ainda assim quis conversar consigo e saber algumas coisas. (GIL, 1996).

Ainda durante a entrevista, Milton Santos e Gil discutem sobre a necessidade de mudança de pensamento, a fim de superar o paradigma do iluminismo, à medida que muitos intelectuais estão dominados pelo *establishment*, ou seja, pela ordem ideológica, política, econômica e jurídica do sistema atual, e se esquecem ou se omitem em pensar o novo para produção do conhecimento e para a mudança da realidade. Nessa perspectiva, Santos destaca que, no mundo atual, “quem pensa o novo são os homens do povo e seus filósofos, que são os músicos, cantores, poetas, os grandes artistas e alguns intelectuais” (SANTOS, 1996).

De acordo com o pensamento de Santos (1996), vemos que Gil se encaixa dentre aqueles homens do povo e seus filósofos, pois, por meio de sua música, pondera sobre diversos temas atuais, levando à reflexão sobre a existência e a realidade do mundo no qual vivemos. Nessa direção, Gil destaca que:



O desejo de me comunicar, o impulso de me comunicar através da canção é informado pelos mesmos elementos de antes. É uma coisa do próprio artista, que vem da vivência interior desse talento, desse gosto. Depois uma coisa informada pela cidadania também, que é o desejo de me comunicar em termos de diálogo em relação às questões que nos envolvem no mundo. Isso já era também, sempre foi antes. Essa dimensão política da canção sempre teve na minha geração toda e em mim também, muito fortemente. (GIL, 2008).

Enfim, concebemos que esse desejo de Gil em se comunicar e dialogar sobre as questões da sociedade e do mundo permeia seu universo musical, permitindo, assim, que suas canções possam ser pensadas como estratégias didático-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da Geografia na Educação Básica, pois, por meio da análise e da reflexão sobre os diferentes temas e conceitos geográficos contidos nas músicas de Gil, pode-se propiciar que o mundo dos nossos alunos se torne grande e diverso.

A geografia de Gil na sala de aula – para que o mundo seja grande

Atualmente, o ensino da Geografia tem buscado a utilização de diferentes linguagens e estratégias, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas, prazerosas e contextualizadas, bem como propiciar aos alunos uma leitura articulada e reflexiva da realidade, ou seja, levando-os a ampliar o conhecimento e a apreensão do mundo. Nessa direção, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) destacam o papel do professor e da escola na utilização de outras linguagens para a leitura da realidade local, nacional e mundial:

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. Assim, a escola constitui lugar de reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial, fornecendo instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 262).



Diante desse contexto, consideramos que a utilização da linguagem musical na sala de aula pode contribuir para melhor compreensão dos conceitos geográficos, tendo em vista que a música, além de trabalhar o raciocínio lógico do aluno em relação aos conteúdos geográficos, também desperta emoções e sentimentos, unindo, dessa forma, coração e mente, como destaca Gil:

A música tem o poder de unir corações e mentes em todos os lugares. É importante que a nossa música seja reconhecida no mundo, é importante que a diversidade seja garantida. (GIL, 2015).

Assim, na busca de unir raciocínio e percepção, objetividade e subjetividade para apreensão plena e reflexiva da realidade, consideramos trabalhar a linguagem musical, especialmente, neste caso, as canções de Gilberto Gil, nas aulas de Geografia, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa dos conceitos geográficos, buscando enriquecer e aprofundar tais conhecimentos de uma forma lúdica, prazerosa, mas sem perder o caráter científico inerente à produção do saber. A esse respeito, Chaigar enfatiza:

[...] Geografia e arte têm muito em comum. Imaginar outras estéticas é o primeiro passo para viabilizá-las, seja por meio da música, da poesia, da fotografia... A arte ajuda a olhar o espaço na captura e expressão do sentir, e não é a emoção que gera o movimento, a ação? (CHAIGAR, 2007, p. 84).

Ainda sobre a importância de diferentes linguagens nas aulas de Geografia, a fim de favorecer a capacidade reflexiva dos alunos perante o mundo, Castellar e Vilhena destacam que:

É nesse contexto que as iniciativas dos professores não devem ficar restritas a um tipo de texto ou linguagem. Se o objetivo das aulas, entre outros, é ampliar a capacidade crítica dos alunos, é preciso propor situações em que eles possam confrontar ideias, questionar os fatos com argumentação e, ao mesmo tempo, facilitar-lhes o acesso aos vários gêneros de textos e de linguagens. (CASTELLAR; VILHENA, 2009, p. 65-66).



Nessa perspectiva, a fim de demonstrar a importância da linguagem musical nas aulas de Geografia para ampliação da capacidade reflexiva dos alunos em relação aos conceitos geográficos e, consequentemente, em relação à realidade, apresentamos o trabalho efetuado com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Polivalente de Castro Alves, localizado na cidade de Castro Alves, no Recôncavo baiano. Informamos que foram realizados grupos de discussão com oito alunos para que fizessem a análise e a reflexão das músicas de Gil. É preciso ressaltar que os alunos aceitaram voluntariamente colaborar com o trabalho. Esclarecemos também que, por conta do compromisso ético de não identificação dos alunos, os nomes utilizados nos excertos das narrativas serão denominados como “estudante x”.

Sobre a dinâmica e execução dos grupos de discussão, informamos que primeiramente apresentamos a proposta de trabalho para os colaboradores, destacando seus objetivos. Posteriormente, entregamos cópias das letras das músicas de Gil, a fim de que os colaboradores pudessem ler e analisar seu conteúdo. Esclarecemos também que selecionamos oito músicas do referido cantor: *A Novidade*; *Parabolicamará*; *Haiti*; *Lamento Sertanejo*; *Nos Barracos da Cidade*; *Tempo Rei*; *Cérebro Eletrônico* e *Pela Internet*. Em seguida, executamos as músicas por meio de um micro system. Após tal momento, os alunos escreveram e apresentaram o entendimento sobre as canções, bem como em relação aos conhecimentos geográficos que puderam apreender. Para finalizar, foi aberta a discussão sobre o trabalho e as músicas.

A seguir, apresentamos algumas músicas trabalhadas e também as narrativas dos colaboradores. Destacamos que, por conta do espaço, não apresentaremos todas as músicas e narrativas, bem como, devido ao tamanho de algumas canções, apenas algumas estrofes estarão grafadas:



A NOVIDADE

(Gilberto Gil, Heberto Viana, Bi Ribeiro, João Barone) – 1994

A novidade veio dar à praia, na
 qualidade rara de sereia.
 Metade o busto de uma deusa Maia,
 metade um grande rabo de baleia.
 A novidade era o máximo, do
 paradoxo estendido na areia.
 Alguns a desejar seus beijos de deusa.
 Outros a desejar seu rabo pra ceia.
 Ó mundo tão desigual, tudo é tão
 desigual, ô ô ô ô
 De um lado este carnaval, de outro a
 fome total, ô ô ô ô
 E a novidade que seria um sonho, o
 milagre risonho da sereia.
 Virava um pesadelo tão medonho, ali
 naquela praia, ali na areia.
 A novidade era a guerra entre o feliz
 poeta e o esfomeado.
 Estraçalhando uma sereia bonita,
 despedaçando o sonho pra cada lado.

[...] Gil canta de maneira clara a
 desigualdade social e econômica que
 existe no nosso País e no mundo,
 dividida entre dois grupos: ricos e
 pobres. A visão diferente desses dois
 grupos para a sereia, um admirando
 e outro querendo matar sua fome.
 Mundo desigual, muito desigual.
 É assim o nosso mundo. Podemos
 relacionar com a divisão Norte e Sul,
 países ricos de um lado, vivendo bem
 e países pobres do outro, com vários
 problemas. O poeta e o esfomeado
 [...]
 (Estudante 6, 2017).

[...] Nesta música vemos a
 desigualdade social que nosso mundo
 sofre, vemos
 também que, enquanto alguns lugares
 fazem festas ou têm riquezas
 em abundância, outros lugares
 brigam por um pouco de comida, ou
 um pouco de água, e esse tipo de
 problema ainda afeta e muito os
 países [...] (Estudante 3, 2017).

PARABOLICAMARÁ*(Gilberto Gil) – 1994*

Antes mundo era pequeno. Porque Terra era grande. Hoje mundo é muito grande. Porque Terra é pequena. Do tamanho da antena parabolicamará.

Ê, volta do mundo, camará. Ê, ê, mundo dá volta, camará.

Antes longe era distante. Perto, só quando dava. Quando muito, ali defronte. E o horizonte acabava.

Hoje lá trás dos montes, den de casa, camará.

Ê, volta do mundo, camará. Ê, ê, mundo dá volta, camará.

De jangada leva uma eternidade. De saveiro leva uma encarnação.

Pela onda luminosa. Leva o tempo de um raio. Tempo que levava Rosa. Pra aprumar o balaio. Quando sentia que o balaio ia escorregar.

Ê, volta do mundo, camará. Ê, ê, mundo dá volta, camará.

[...]

[...] Vejo nessa música os assuntos da globalização e da revolução tecnológica e científica que vivemos, pois trata da questão da comunicação e dos meios de transporte de ontem e de hoje. Ontem mais difícil saber as coisas de outras partes do mundo, e também em ir até outros lugares, hoje, com a tecnologia, ficou mais fácil tudo isso, e o mundo se ampliou para a gente, seja pela televisão, internet, filmes, viagens de avião, trem, ônibus. Com a tecnologia, parece que a Terra ficou pequena, mas foi o nosso conhecimento de mundo que aumentou [...]
(Estudante 4, 2017).

[...] A música trata sobre a importância da informação e do conhecimento no mundo de hoje, onde estamos conectados e conhecemos várias pessoas e lugares. Assim, nosso mundo fica grande, pois parece que a Terra vai encolhendo, mas é o avanço na tecnologia, na comunicação e no transporte que fez com que tornasse mais fácil o conhecimento do mundo hoje em dia [...]
(Estudante 1, 2017).



PELA INTERNET*(Gilberto Gil) – 1998*

Criar meu website. Fazer minha home-page. Com quantos gigabytes. Se faz uma jangada. Um barco que veleje.

Que veleje nesse infomar. Que aproveite a vazante da infomará. Que leve um oriki do meu velho orixá. Ao porto de um disquete de um micro em Taipé.

Um barco que veleje nesse infomar. Que aproveite a vazante da infomará. Que leve meu e-mail até Calcutá. Depois de um hot-link.

Num site de Helsinque. Para abastecer.

Eu quero entrar na rede. Promover um debate. Juntar via Internet. Um grupo de tietes de Connecticut. De Connecticut acessar. O chefe da milícia de Milão. Um hacker mafioso acaba de soltar. Um vírus pra atacar programas no Japão.

Eu quero entrar na rede pra contactar. Os lares do Nepal, os bares do Gabão. Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular. Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar.

[...] Gilberto Gil usa e abusa bastante da questão da globalização e da revolução tecnológica nessa música. Se repararmos bem, vamos notar que ele cita alguns países e cidades, tanto ricos quanto pobres, fazendo a ligação entre eles através da internet [...] (Estudante 3, 2017).

[...] Com uma forma bem divertida, Gil faz, através da conectividade da internet, um passeio pelo mundo, ligando países, capitais e cidades por meio da rede de computadores. É geografia pura essa música, pois, além de fazer a gente viajar no mapa através desses lugares, ainda nos leva a refletir como tudo está conectado, muito legal! [...] (Estudante 5, 2017).

TEMPO REI*(Gilberto Gil) – 1984*

Não me iludo. Tudo permanecerá do jeito
 Que tem sido. Transcorrendo,
 transformando. Tempo e espaço
 navegando todos os sentidos.
 Pães de Açúcar, Corcovados. Fustigados
 pela chuva e pelo eterno vento. Água
 mole, pedra dura. Tanto bate que não
 restará nem pensamento.
 Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei.
 Transformai as velhas formas do viver.
 Ensinai-me, ó Pai, o que eu ainda não sei.
 Mãe Senhora do Perpétuo socorrei.
 Pensamento, mesmo fundamento
 singular.
 Do ser humano, de um momento para
 o outro. Poderá não mais fundar nem
 gregos nem baianos.
 Mães zelosas, pais corujas. Vejam como
 as águas de repente ficam sujas. Não
 se iludam, não me iludo. Tudo agora
 mesmo pode estar por um segundo.
 Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei.
 Transformai as velhas formas do viver.
 Ensinai-me, ó Pai, o que eu ainda não sei.
 Mãe Senhora do Perpétuo socorrei.

[...] Essa música, a gente pode
 fazer a relação com o assunto de
 formação da crosta terrestre, do
 relevo, pois fala do tempo, do
 vento e da água que transformam
 a superfície da Terra, além de
 outros processos. Fala também
 do tempo que passa e que muitas
 vezes não muda as coisas e as
 forma do homem viver, é só ver
 a questão do meio ambiente,
 pois passa o tempo e o homem
 continua a destruir tudo, mesmo
 sabendo estamos correndo risco
 com isso [...] (Estudante 7, 2017).



HAITI*(Caetano Veloso e Gilberto Gil) – 1993*

Quando você for convidado pra subir no adro da Fundação Casa de Jorge Amado. Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos. Dando porrada na nuca de malandros pretos. De ladrões mulatos. E outros quase brancos. Tratados como pretos. Só pra mostrar aos outros quase pretos. (E são quase todos pretos). E aos quase brancos pobres como pretos. Como é que pretos, pobres e mulatos. E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados. E não importa se olhos do mundo inteiro possam estar por um momento voltados para o largo. Onde os escravos eram castigados. E hoje um batuque, um batuque com a pureza de meninos uniformizados. De escola secundária em dia de parada. E a grandeza épica de um povo em formação. Nos atrai, nos deslumbra e estimula. Não importa nada. Nem o traço do sobrado, nem a lente do Fantástico. Nem o disco de Paul Simon. Ninguém Ninguém é cidadão. Se você for ver a festa do Pelô. E se você não for Pense no Haiti. Reze pelo Haiti. O Haiti é aqui. O Haiti não é aqui [...]

[...] Essa música nos convida a olhar para a população pobre e negra do Brasil que sofre preconceito, é assassina, morre também de fome, que é excluída. Não conhecia essa música e achei massa porque leva a gente a refletir sobre a situação da gente. [...] (Estudante 1, 2017).
 [...] Aqui vejo a questão da população, da questão da cor da pele, da pobreza e da discriminação que os negros e os pobres sofrem no Brasil, onde são tratados de forma diferente dos brancos e ricos. Ouvimos todo dia que a Justiça no Brasil só existe para os negros e pobres e essa música vem deixar claro isso mesmo. Também compara nosso País ao Haiti, que é um país muito pobre, né. É uma música bem forte, pois faz a gente pensar na situação do negro e do pobre, que são tratados de forma inferior no Brasil. (Estudante 4, 2017).

Nos Barracos da Cidade

(Gilberto Gil) – 1985

Nos barracos da cidade. Ninguém
mais tem ilusão. No poder da
autoridade. De tomar a decisão. E o
poder da autoridade, se pode, não faz
questão. Mas se faz questão, não
consegue. Enfrentar o tubarão.
Gente estúpida. Gente hipócrita.
E o governador promete. Mas o
sistema diz não. Os lucros são muito
grandes,

Grandes... E ninguém quer abrir mão,
não.

Mesmo uma pequena parte. Já seria
a solução. Mas a usura dessa gente. Já
virou um aleijão.

Gente estúpida. Gente hipócrita.

[...] Essa música traz à tona o
cenário político do País, com toda
a desigualdade social existente na
cidade. O assunto aqui é urbanização,
pois fala da desigualdade de
moradia e da ganância dos ricos que
controlam a cidade e sempre querem
mais e mais. Fala também da falta de
atitude dos governantes e do povo
que permite tudo isso. [...]
(Estudante 1, 2017).



LAMENTO SERTANEJO

(Gilberto Gil) – 1975

Por ser de lá do Sertão, lá do Cerrado.
Lá do interior do mato. Da Caatinga
do roçado. Eu quase não saio. Eu
quase não tenho amigos. Eu quase
que não consigo. Ficar na cidade sem
viver contrariado.

Por ser de lá. Na certa por isso
mesmo. Não gosto de cama mole.

Não sei comer sem torresmo. Eu
quase não falo.

Eu quase não sei de nada. Sou como
rês desgarrada. Nessa multidão
boiada caminhando a esmo.

[...] Essa música trata o assunto da
migração da roça para a cidade, pois
fala do lamento de quem deixou sua
terra e região para se aventurar na
cidade grande, onde não consegue se
adaptar, sofre preconceito, indiferença
e vive contrariado, se sentindo um
nada no meio da multidão, por estar
longe do seu lugar [...] (Estudante 2,
2017).

A partir das análises dos excertos das narrativas dos alunos, podemos destacar como as músicas, trabalhadas de forma adequada e contextualizada em sala de aula, podem se constituir, enquanto linguagem alternativa, como importante estratégia didático-pedagógica para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos geográficos, à medida que os alunos relacionaram e encontraram vários conteúdos geográficos que já haviam trabalhado em sala de aula nas letras das canções.

Além disso, observa-se nas narrativas que os alunos relacionaram tais músicas à realidade local, nacional e mundial. Dessa forma, as músicas estimulam os alunos a refletirem sobre os conceitos da Geografia, propiciando uma leitura mais aprofundada e reflexiva do mundo. Outros fatores que merecem ser destacados é a autonomia e uma maior desenvoltura dos alunos ao falar da música durante o trabalho realizado, fatores esses que, muitas vezes, não se observam nas aulas tradicionais e conteudistas.

Como vemos nas narrativas dos alunos sobre as músicas, o mais importante foi despertar a curiosidade e o debate para os temas contidos nas canções, relacionando-os com os conhecimentos geográficos e também com as informações do seu cotidiano. Cremos que o maior diferencial das aulas com músicas e outras linguagens para as aulas expositivas é esse, ou seja, a participação maior dos alunos no processo educativo – autonomia na produção do conhecimento.

Deve-se ressaltar, como já dito anteriormente, que a música em si não tem o papel de produzir o conhecimento, é preciso que o professor planeje estratégias para seu uso adequado e promissor em sala de aula. Além disso, a análise, a interpretação e a reflexão dos alunos em relação aos conhecimentos e conceitos geográficos contidos nas músicas devem ser discutidas e reorientadas, quando necessário, a fim de que se construa ou se aproprie de forma plena o saber geográfico.

Enfim, cabe ao professor utilizar a música de forma plena em sala de aula, não apenas como mero recurso lúdico, mas também como linguagem e conteúdo a serem explorados pelos alunos para que possam fazer a articulação das informações contidas nas canções, subsidiando-os, assim, para realizar novas leituras e visões da realidade. Já discutimos que as músicas podem despertar não apenas a cognição, mas também a percepção e os sentimentos, por isso se constituem em



importantes instrumentos para tornar as aulas mais lúdicas, significativas e contextualizadas. Assim, que as músicas de Gil possam fazer com que o nosso mundo seja maior e mais diverso.

“Agora vou terminar [...] Por isso fecho essa roda”

No decorrer deste texto foi possível tecer discussões a respeito do ensino de Geografia, assim como sobre a importância da música enquanto estratégia de ensino para trabalhar com conteúdos geográficos. Com isso, verificamos, a partir do desenvolvimento da atividade, que a utilização da música estimulou os alunos/colaboradores a refletirem sobre diversas questões geográficas presentes nas canções de Gilberto Gil. Isso ficou evidenciado nas narrativas apresentadas.

Foi possível também oportunizar aos colaboradores a exposição de suas impressões e leituras sobre as questões geográficas presentes nas letras das músicas. Fato que deve ser incentivado na sala de aula, uma vez que, como afirmamos nas primeiras linhas deste texto, a leitura/interpretação do espaço geográfico é diversificada, e, mesmo esse espaço sendo uma construção coletiva, os sujeitos o percebem e interpretam de modo particular, imprimindo toda uma carga de subjetividade ao analisá-lo, e isso não pode ser anulado, esquecido ou desprezado pelo professor.

Nesse sentido, voltamos a reforçar que ao pensarmos a canção como uma estratégia para ensinar Geografia, buscamos percorrer um caminho no qual os colaboradores dispusessem de autonomia e maior desenvoltura para falar da música durante o trabalho realizado, que esses alunos assumissem um papel principal, como ressalta Gil ao compor suas músicas: “Eu sou meu primeiro público” (2015), e não uma audiência cativa, menos importante, fato esse que, muitas vezes, é comum observar em aulas tradicionais e conteudistas.

Para finalizar o texto e não encerrar esta discussão, reforçamos a ideia de que o ensino de Geografia, que se encontra envolto em um contexto escolar e social, deve buscar diferentes linguagens para trabalhar com os conteúdos geográficos, favorecendo, assim, para que os alunos exponham diferentes conhecimentos e de formas variadas, que construam diferentes saberes e, assim, possam contribuir para que a escola



seja um espaço criativo, dinâmico e plural. E como afirma o mestre Gil, que o tempo e, principalmente, as discussões em relação ao ensino e à aprendizagem da Geografia transformem as velhas formas de ensinar e aprender: [...] Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei. Transformai as velhas formas do viver. Ensinaí-me, ó Pai, o que eu ainda não sei. Mãe Senhora do Perpétuo socorrei (GIL – TEMPO REI, 1984).

REFEFÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Ed. Univille, 2003. 64 p.

CASTELLAR, S. VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2009 (Coleção Ideias em Ação).

CASTRO, J. R. B. de. Desafios e potencialidades da geografia cultural nos espaços educacionais: uma abordagem reflexiva e propositiva. **Ateliê Geográfico**, Goiânia – GO, v. 2, n. 5, p.71-88, dez/2008.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 208 p.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, J. A. **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em questão**. Ed. Mídia Gráfica, João Pessoa-PB, 2013. 494 p.

CHAIGAR, V. A. M. Nossas práticas, nossos desafios: um olhar por dentro de si. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 77-85.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave na Geografia. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia conceitos e temas**. 16. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 117-139. 352 p.

CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Literatura, Música e Espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.

FUINI, L. L. et al. A música como instrumento para o ensino de geografia e seus conceitos fundamentais: pensando em propostas para o trabalho em sala de aula. In: **Para Onde!?**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 206-216, set. 2013. ISSN 1982-0003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/36498>. Acesso em: 03 mar. 2017.



GIL, G. **Um tropicalista sem fronteiras**. São Paulo: Jornal Valor Econômico, 24/04/2015. Entrevista a Pedro Augusto Leite Costa. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?id=2142&page=1&id_type=4. Acesso em: 25 fev. 2017.

GIL, G. **Dados biográficos** [2009]. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_bio.php. Acesso em: 25 fev. 2017.

GIL, G. **A flor e o espinho**. São Paulo: Carta Capital, 2008. Entrevista a Pedro Alexandre Sanches. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?id=184&page=2&id_type=4. Acesso em: 25 fev. 2017.

GIL, G. **Eu tenho um sonho**. S/D: Jornal Die Zeit, 28/07/2005. Transcrito por Ralph Geisenhanslüke. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?page=2&id_type=3. Acesso em: 27 fev. 2017.

GIL, G. **Por um mundo sem fome**. In: Folha de S. Paulo [coluna Opinião], São Paulo, 19/10/2003. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?id=9&page=2&id_type=3. Acesso em: 25 fev. 2017.

GIL, G. A música festejada em cada artista [prefácio]. In: OSIAS, Silvio. **Meio Bossa Nova, meio Rock'n Roll** – Crônicas musicais. João Pessoa/PB: Editora Jornal da Paraíba, 2001. http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?id=70&page=3&id_type=3. Acesso em: 25 fev. 2017.

GIL, G. **Um encontro**: Gilberto Gil e o Professor Milton Santos. São Paulo, 01/09/1996. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?page=3&id_type=4. Acesso em: 25 fev. 2017.

GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. In: **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 45-66, 2007.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

MUNIZ, A. A música nas aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, V. H. N., HOLGADO, F. L. **Conhecendo novos sons, novos espaços**: a música como elemento didático nas aulas de Geografia. Para Onde?, Porto Alegre – RS, v. 6, n. 2, p. 197-205, jul./dez. 2012.

PEREIRA, S. S. Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do município de Campina Grande, PB. **GEOSABERES – Revista de Estudos Geoeducacionais**, América do Norte, 26 12 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.



SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Edusp, 2002. 273 p.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 3. ed. São Paulo: Edusp Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 90 p.

SANTOS, M. **Um encontro**: Gilberto Gil e o Professor Milton Santos. São Paulo, 01/09/1996. Entrevista a Gilberto Gil. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_texto.php?page=3&id_type=4. Acesso em: 25 fev. 2017.

Músicas

GIL, G. Pela Internet [1998]. In: Gilberto Gil – **Quanta gente veio ver**. WARNER MUSIC. 1998. 1 CD-ROM, faixa 09.

Parabolicamará [1994] In: Gilberto Gil – **Unplugged**. WARNER MUSIC BRASIL. 1994. 1CD-ROM, faixa 10.

Nos Barracos da cidade (Barracos) [1985]. In: Gilberto Gil – **Dia Dorin Noite Neon**. WARNER MUSIC. 1985. 1 CD-ROM, faixa 02.

Tempo Rei [1984]. In: Gilberto Gil – **Unplugged**. WARNER MUSIC BRASIL. 1994. 1CD-ROM, faixa 11.

Lamento Sertanejo [1975]. In: Gilberto Gil – **Fé na Festa** [ao vivo]. UNIVERSAL MUSIC. 2010. 1DVD, faixa 06.

GIL, G.; NETO, T. L. [1967]. In: Gilberto Gil – **Minha História**. POLYGRAM. 1994. 1CD-ROM, faixa 03.

GIL, G.; VIANA, H.; RIBEIRO Bi. BARONE, J. A novidade [1994]. In: Gilberto Gil – **Unplugged**. WARNER MUSIC BRASIL. 1994. 1CD-ROM, faixa 01.

VELOSO, C. GIL, G. Haiti [1993]. In: Gilberto Gil – **Millennium**. POLYGRAM. 1999. 1 CD-ROM, faixa 02.



APERTE O PLAY!

A batalha (geo)cartográfica e suas potencialidades para o ensino de geografia¹

MANUELA EVANGELISTA DA SILVA
JUSSARA FRAGA PORTUGAL



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Que comecem os jogos! Notas introdutórias

A Cartografia é uma ciência que, ao ser integrada ao ensino de Geografia, permeia os conteúdos curriculares, enquanto uma linguagem que, por meio de seus símbolos, signos e significados, se constitui como uma forma de representação das análises geográficas, possibilitando a compreensão da organização espacial e dos elementos que constituem o espaço geográfico.

Corroborando com a concepção de espaço geográfico empreendida por Santos (2006, p. 39), é possível analisar que esse é “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”. Em outras palavras, significa dizer que as relações sociedade e natureza constituídas ao longo dos séculos permitiram a criação de artefatos técnicos que são as forças produtivas ou os sistemas de objetos, aliados aos sistemas de ações, que são as relações sociais, os quais, em conjunto, (re)constroem o espaço.

Nesse sentido, a ciência cartográfica se ocupa por construir instrumentos que possibilitem a representação deste espaço contraditório,

fornecendo informações por meio de mapas, gráficos, tabelas, maquetes e outros dispositivos que fomentem uma análise dos fatos, fenômenos e processos geográficos.

No ambiente escolar, a Cartografia é um procedimento metodológico, conteúdo curricular e uma linguagem, possibilitando ao aluno a “apropriação do espaço habitado a partir de noções de localização, lateralidade, abstração e compreensão dos fenômenos que ocorrem nas distintas escalas” (SILVA *et. al* 2016, p. 63), potencializando a formação do sujeito e a construção de uma leitura de mundo que lhe permita maior autonomia.

Enquanto linguagem, a Cartografia é utilizada tanto na educação básica como no ensino superior e o que difere seus usos no contexto da sala de aula são as intenções pedagógicas e as concepções teórico-metodológicas, sob as quais os recursos cartográficos são apropriados. Tais mecanismos fomentam a construção de um percurso pautado em competências, habilidades e aprendizagens que visem auxiliar no fazer docente em Geografia, no intuito de construir um raciocínio geográfico que potencialize a autonomia dos alunos na análise e compreensão dos fenômenos espaciais, por meio da linguagem supracitada.

A apropriação da Cartografia tem sido recorrente em outras ciências, visto que seus artefatos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, seja por meio digital, através de aplicativos para smartphones, em placas de sinalização em vias e locais públicos, fato que nos permite reiterar a importância da ciência cartográfica e sua relevância para o ensino-aprendizagem em Geografia (RIOS, 2018; CERQUEIRA, NASCIMENTO, 2013).

Essa concepção de Cartografia que “[...] passa a ser oferecida ao cidadão em qualquer lugar, a qualquer momento, conversando com outros dispositivos de forma a simplificar as tarefas do usuário [...]” (BORBA; STRAUCH; SOUZA, 2014, p. 2) é denominada de ubíqua e permite um melhor diálogo com o ensino de Geografia por meio da espacialização dos recursos cartográficos.

É importante também reiterar o quanto a fluidez das informações, os fenômenos e processos atrelados a um crescente avanço técnico e tecnológico têm influenciado, cotidianamente, os alunos, os quais, outrora, tinham na escola o único espaço para o acesso às informações.



Esses sujeitos não mais se sentem atraídos em estar na sala de aula passivamente, apenas esperando que o(a) professor(a) ministre o conteúdo curricular referente a determinado componente, mas buscam na escola o espaço do conhecimento.

Sobre essa questão, Vitali (2007, p. 26) afirma que “[...] as novas gerações esperam aulas mais dinâmicas, que tragam elementos novos para dentro da sala de aula, fazendo com que o conhecimento possa ser associado de forma sensorial à vida cotidiana de cada aluno”. Na verdade, o que há é uma necessidade de correlacionar os conhecimentos ensinados e apreendidos na escola com a realidade dos sujeitos, fato que ratifica a importância da linguagem cartográfica enquanto possibilidade de fomento às aprendizagens geográficas na educação básica.

Diante dessa premissa, este escrito tem por objetivo analisar as potencialidades dos jogos para o ensino de Geografia, com ênfase na batalha (geo)cartográfica e sua apropriação enquanto um artefato didático-pedagógico. A prática pedagógica, cujas vivências são narradas e refletidas neste trabalho, está ancorada na apropriação metodológica da ciência cartográfica, por meio da construção de uma batalha (geo)cartográfica², tendo sido desenvolvida em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, no Colégio Estadual de Bandiaçu³ (Figura 1), localizado no distrito de Bandiaçu, município de Conceição do Coité, Território de Identidade do Sisal⁴, Estado da Bahia.

-
- 2 Esta atividade é uma recriação do jogo Batalha Naval, comumente utilizado em veículos de comunicação através de programas infantojuvenis, tendo em vista que o aludido jogo possibilita uma apropriação pedagógica para a compreensão e aprendizagem do conteúdo de coordenadas geográficas.
 - 3 O Colégio Estadual de Bandiaçu foi fundado em 12 de abril de 1981, atendendo, inicialmente, o ensino ginásial, referente ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sendo denominado nesse período de Escola Estadual de Bandiaçu. Atualmente, atende a três modalidades de ensino: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).
 - 4 Os territórios de identidade são uma forma de regionalização do espaço brasileiro, apropriados pelo Governo do Estado da Bahia em 2007, tendo como metodologia o sentimento de pertença de cada comunidade, a partir de suas representações, respeitando a opinião dos sujeitos. São 27 territórios, sendo que o Território de Identidade do Sisal é composto pelos seguintes municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candéal, Conceição do Coité, Cansação, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha (a cidade polo), Teofilândia, Tucano



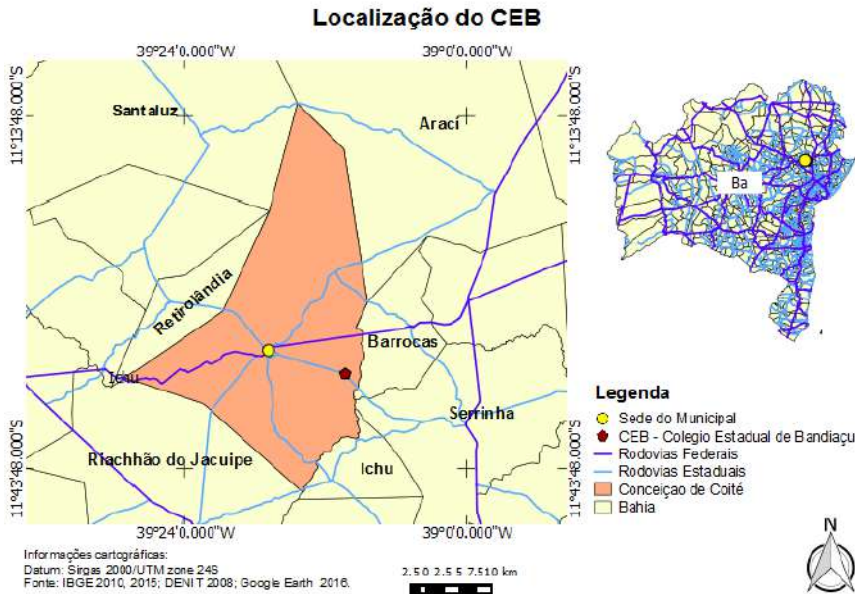
Conforme as proposições de Lima (*et al.*, 2016), pode-se evidenciar o potencial da linguagem cartográfica para a construção de uma leitura de mundo crítica pelo aluno, sendo permeada pelos símbolos, signos e significados dos elementos cartográficos. Por isso, a apropriação pedagógica da batalha (geo)cartográfica, enquanto dispositivo didático-pedagógico no ensino de Geografia, teve por objetivo auxiliar e potencializar as aprendizagens do sistema de coordenadas – latitude e longitude.

É importante, pois, compreendermos que “o auxílio da Cartografia possibilita o exercício de habilidades fundamentais como observação, comparação, análise e interpretação” (CASTRO; SOARES, QUARESMA, 2015, p. 42). Todavia, essas habilidades só podem ser construídas à medida que os alunos possuem noções espaciais básicas como orientação e localização, tendo como primícia o estudo sobre coordenadas geográficas.

e Valente e compreende uma área de 20.454 Km² (vinte mil, quatrocentos e cinquenta e quatro quilômetros quadrados), o equivalente a 3,6% (três vírgula seis por cento) do território baiano. Antes de ser denominado como Território de Identidade do Sisal, esse espaço geográfico era conhecido como Região Sisaleira e compreendia 42 (quarenta e dois) municípios localizados no semiárido da mesorregião do Nordeste Baiano, distante da capital baiana aproximadamente 180 km (cento e oitenta quilômetros), cujas características físicas mais marcantes são o clima semiárido, a irregularidade na distribuição de chuvas e o predomínio da vegetação de caatinga. Recebe esse nome porque o principal elemento identitário e articulador desse recorte espacial ancora-se na cadeia produtiva do sisal. Além do beneficiamento da fibra do sisal, a sua economia baseia-se na pecuária de pequeno porte e na agricultura de subsistência (principal atividade econômica de maior importância social e ocupa a maioria da força de trabalho, formada por agricultores familiares). Fonte: Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN).



Figura 1 – Localização do CEB. Fonte: IBGE, 2010. DENIT, 2008. Google Earth, 2016



Elaboração: DAMASCENO, Geilson.

Percurso metodológico: ação-reflexão-ação

A metodologia utilizada para a construção da prática em questão é de cunho qualitativo por assegurar que esta seja uma trajetória cuja ação se configura enquanto uma intervenção no processo de construção de uma aprendizagem significativa no contexto da sala de aula. Além do mais, essa abordagem metodológica propicia ao pesquisador um contato mais direto com o objeto de estudo e os sujeitos pesquisados (NEVES, 1996).

A pesquisa qualitativa evidencia distintas características que a diferem das demais metodologias: trata-se de uma proposição na qual o pesquisador está intimamente ligado com seu *locus* de investigação; os dados coletados são, em sua maioria, descritivos, por abordarem as características de uma realidade específica. Nesse contexto, há uma preocupação em compreender como a problemática da pesquisa se manifesta, enfatizando um caráter processual, e tem-se uma atenção



especial para com a perspectiva que os cooperadores da pesquisa possuem sobre o tema em questão (LÜCKE; ANDRÉ, 1986).

O método utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa foi o estudo de caso, visto que esse permite maior flexibilidade na utilização dos instrumentos para a recolha de dados, além de permitir a construção de hipóteses ou a reformulação de problemas, sendo delineado por um estudo profundo de um objeto (GIL, 2010; DENCKER, 2000).

O estudo de caso é um método de análise utilizado em pesquisas que têm enquanto principais questões o “como” ou “por quê?”, no intuito de compreender um fenômeno que, mesmo tendo influências históricas, tem seu contexto na contemporaneidade (YIN, 2015). Não possui um roteiro rígido para o desenvolvimento da pesquisa, mas possui quatro fases que auxiliam na delimitação do tema, a saber: delimitação da unidade-caso, recolha de dados, seleção, análise e interpretação dos dados, elaboração do relatório (GIL, 2005).

A delimitação da unidade-caso conduz a uma percepção por parte do pesquisador no que tange a uma seleção de critérios que o orientem ao fenômeno/caso que será estudado, sendo delineada de acordo com os propósitos investigativos (GIL, 2010). Em se tratando da aludida pesquisa, tal delimitação refere-se à busca por compreender as potencialidades dos jogos, em específico a batalha (geo)cartográfica na construção de aprendizagens geográficas.

A segunda fase é a recolha de dados, que pode ser conduzida com base em procedimentos qualitativos e quantitativos, tendo como instrumentos de coleta a observação, análise de documentos, entrevista, aplicação de questionários e tantos outros. Nesse sentido, a própria sala de aula foi o *locus* para a coleta destes dados e os alunos, os sujeitos cooperadores da pesquisa que permitiram a observação do desenvolvimento da atividade proposta, bem como as falas dos próprios alunos sobre suas aprendizagens e fragilidades. Além disso, foi realizada uma análise documental por meio de documentos administrativos, publicações em livros e periódicos.

A seleção, análise e interpretação dos dados devem ter como base os objetivos elencados para a pesquisa, os quais possibilitam uma avaliação prévia sobre quais informações coletadas poderão ser utilizadas para estudo do caso. Essa fase é simultânea à recolha dos dados e, diante



da “[...] multiplicidade de enfoques analíticos que podem ser adotados nos estudos de caso”, há certa dificuldade em “[...] definir uma sequência de etapas” (GIL, 2010, p. 122) para análise e mensuração dos dados.

A última das etapas é a elaboração do relatório, que consiste na apresentação, discussão e registro dos dados referentes aos estudos realizados; contudo, por não ser um método rígido, podem-se utilizar outros instrumentos para a exposição dos resultados da pesquisa. Este escrito refere-se à exposição de uma estrutura clássica de relatório, preferível para a publicação em periódicos e outros canais de comunicação científicos, devendo ter o seguinte roteiro: introdução, metodologia, revisão bibliográfica, análise e discussão dos resultados e conclusão (GIL, 2010). Portanto, é nessa estrutura que o presente artigo está organizado.

A pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p. 1); por isso compreendemos que a profissão docente permite uma variedade imensa de problemáticas a serem investigadas, sobretudo no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a questão-problema delimitada para o transcurso metodológico deste estudo é a seguinte: como as aprendizagens (geo)cartográficas podem ser potencializadas por meio da apropriação pedagógica do jogo batalha (geo)cartográfica, com alunos do 6º ano do ensino fundamental, com ênfase no estudo de coordenadas geográficas?

Como abordagem inicial para esta proposta investigativa, foram ministradas 2 horas/aula cujo conteúdo curricular foi as transformações no espaço geográfico, tendo como aporte metodológico a linguagem imagética, através da projeção com o auxílio do Datashow de fotografias da Praça Oito de Dezembro, popularmente conhecida como Praça da Matriz, na cidade de Conceição do Coité. Tais registros são datados de diferentes décadas e subsidiaram a análise das modificações espaciais na aludida praça, ponderando a presença efetiva das atividades econômicas, sobretudo do comércio, e o conseqüente crescimento urbano no decorrer dos anos.

Como premissa para o desenvolvimento desta prática de ensino, reiteramos a necessidade de compreender o espaço geográfico a partir de sua dinamicidade e na relação de interdependência construída entre sociedade e natureza, tendo como objetivo analisar as transformações



espaciais na Praça Oito de Dezembro, na cidade de Conceição do Coité, a partir de uma escala têmporo-espacial. Portanto, “o espaço é histórico-social, resultado do processo cumulativo do modo como cada sociedade, em determinado tempo histórico, imprime suas marcas [...]” (PORTUGAL; SILVA; LIMA, 2016, p. 87), permitindo que estas ações constituam, de modo particular, a identidade cultural, de cada sujeito, a partir do lugar que lhe é próprio.

Por meio do objetivo citado, intencionamos, com o uso das fotografias, auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma das habilidades concernentes ao 6º ano do ensino fundamental, a partir do que versa a Base Nacional Comum Curricular, a saber: “(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” (BRASIL, 2015, p. 385), potencializando a construção de um raciocínio espacial, por meio da análise de transformações espaciais a partir do cotidiano dos alunos.

Inicialmente foi exibida a fotografia da referida praça em um registro de 1980, por meio do qual os alunos foram instigados a identificar a porção do espaço representada. A maioria desses não conseguiu constatar que se tratava da cidade de Conceição do Coité, sendo um fato que evidencia as mudanças nas formas e funções das construções localizadas na Praça da Matriz, visto que, naquele período, as edificações eram, em sua maioria, de uso residencial, por terem proximidade com o centro comercial e outros serviços.

As imagens subsequentes, datadas das décadas de 1990 e 2000, permitiram aos alunos melhor identificar a cidade, bem como os elementos que foram sendo modificados no decorrer dos anos, como o coreto da praça, que, por questões atreladas à infraestrutura, foi reconstruído, além de reformas na Igreja Matriz, novos empreendimentos, como bares, pizzarias, restaurantes, lanchonetes, padarias, fator que ocasionou a redução das residências com o deslocamento das famílias para outros bairros.

Portanto, para além de um artefato didático, a fotografia é uma linguagem que, através das cenas recortadas e representadas em uma imagem, congela um determinado período a partir do espaço registrado e “[...] além de conter informações novas ou secularizadas [...] auxilia na formação de alunos capazes de raciocinar sobre o que observam”



(SECATTO; NUNES, 2013, p. 338). Por isso, os alunos foram além dos elementos de cada uma das imagens e se propuseram a elencar transformações atuais, tais como: a reforma da praça com um novo design paisagístico, tendo em vista a preocupação de harmonizá-la com os aspectos culturais do município, além de permitir maior acessibilidade às pessoas com deficiência, inclusive por meio do aumento das vagas para estacionamento. No mais, foi evidenciada a presença de novos estabelecimentos comerciais e do asfalto no centro da cidade.

É notório que, ao discorrer sobre esta atividade, destacamos as fotografias enquanto

[...] recursos que podem auxiliar o aluno na compreensão das transformações na paisagem, que ocorrem, sobretudo, com a expansão da ocupação humana, e as diferentes técnicas que o homem utiliza sobre o espaço. A análise fotográfica aguça a percepção da paisagem de forma cronológica, seja através da assimilação entre fotos ou entre estas com a realidade imediata. (BRANDÃO; MELLO, 2013, p. 94).

Os alunos, por meio da análise têmporo-espacial das paisagens da Praça da Matriz, fizeram tanto uma análise dos elementos modificadores da configuração espacial quanto da atual conformação paisagística, evidenciando que a cronologia no uso das fotografias potencializa as aprendizagens e permite o retorno a uma importante primícia da ciência geográfica: a descrição.

Nesse sentido, é possível ratificar que o uso das imagens no ensino de Geografia, tendo em vista a análise espacial, não é uma mera ilustração do conteúdo, mas um dispositivo que auxilia na construção do raciocínio geográfico, pois a referida atividade destacou “[...] o potencial das imagens em proporcionar no aluno um ‘novo olhar’ sobre o espaço geográfico e as transformações ocorridas ao longo do tempo” (RIBEIRO; PORTUGAL; SILVA, 2018, p. 213), permitindo uma aproximação do conteúdo curricular ao espaço de vivência desses sujeitos.

Diante desse pressuposto, é possível reiterar que:

A imagem, enquanto linguagem visual, revela-se como um “novo” jeito de ensinar e aprender a Geografia, uma vez que potencializa diferentes



leituras e interpretações da realidade apresentada pela sociedade contemporânea. Sendo assim, a imagem possibilita distintas visões de mundo e, portanto, deve ser analisada segundo objetivos pedagógicos criteriosos, que direcionem uma interpretação voltada para a produção de um conhecimento significativo. (SILVA; LIMA; PORTUGAL, 2019, p. 189).

Corroborando com as proposições de Silva, Lima e Portugal (2019), é importante destacar as potencialidades da linguagem imagética para o ensino, principalmente no que tange à análise do espaço geográfico em distintas escalas, desde que se tenha uma intenção pedagógica propiciando uma aprendizagem significativa e uma análise holística dos fatos e fenômenos estudados na sala de aula.

A utilização de imagens no ensino de Geografia com objetivos bem definidos permite ao aluno a desconstrução de uma visão do espaço geográfico como um elemento estático, para a assimilação deste enquanto um construto das relações entre a sociedade e a natureza, por meio dos meios técnicos e tecnológicos desenvolvidos ao longo dos séculos.

Na etapa subsequente, foram realizadas 2 horas/aula no pátio do colégio para identificar se os alunos possuíam as noções de lateralidade e orientação espacial. É notório que esse período de aulas é ínfimo, se levarmos em consideração a necessidade de uma educação (geo)cartográfica e a possibilidade da construção de aprendizagens no transcurso de escolarização dos alunos; mas em se tratando de um processo contínuo, esse diagnóstico inicial atende aos objetivos propostos para a prática desenvolvida em sala.

Nessa atividade, notou-se que a maioria dos alunos possuía dificuldade para se localizar por meio das noções de lateralidade – direita e esquerda – e utilizando as noções cardeais e colaterais, influenciando também na aprendizagem do sistema de coordenadas – latitude e longitude. Logo, foi desafiador mediar a abstração desse conteúdo, visto que é a análise de um conjunto de linhas imaginárias que, embora auxiliem na localização espacial, parece não terem significância para os alunos.

O intuito para a realização destas aulas foi norteador pela ideia de que, para abordar os conteúdos sobre “[...] orientação, localização e representações, faz-se necessário um estudo da realidade mais próxima para uma observação dos lugares mais distantes” (SANTOS *et al.* 2011, p. 9),



mantendo sempre uma correlação entre as escalas de análise geográfica. Portanto, teve-se como premissa que a escola é um espaço de intimidade para os alunos, no qual grande parte de suas relações interpessoais se estabelecem e se consolidam ao longo dos anos; por isso a utilização do pátio da unidade escolar para o desenvolvimento da atividade supracitada.

Nesse sentido, as práticas anteriores foram diagnósticas e nortearam a intervenção pedagógica a partir da batalha (geo)cartográfica. Esse jogo foi construído em uma placa de isopor, na qual as linhas horizontais (paralelos) e as linhas verticais (meridianos) foram construídas com o auxílio de um piloto marcador de papel. Os paralelos foram indicados por meio dos números e os meridianos através das letras. Na intersecção entre essas linhas, foram colocadas fichas recortadas em formato de cubo em E.V.A (emborrachado) azul e afixadas no isopor com alfinetes coloridos.

Nessas fichas, foram coladas, após impressão, imagens de bomba, pequenas embarcações e navios, sendo que cada vez que uma bomba fosse encontrada, o grupo não pontuava; as pequenas embarcações valiam 10 pontos e os navios, 20 pontos. Para a realização do jogo, a turma foi dividida em dois grupos a partir de um sorteio; posteriormente, foi apresentada aos alunos a atividade a ser realizada, bem como os objetivos, destacando que as letras representavam a longitude e os números, a latitude, devendo ser unidos para formar um ponto que abriria uma das fichas.

Venceria o grupo que mais pontuasse, no entanto, a avaliação da atividade contemplaria, também, a cooperação entre os participantes, buscando integrar os membros na atividade desenvolvida, cabendo ao líder de cada grupo contornar possíveis situações de desentendimento, permitindo que todos jogassem.

A Cartografia enquanto linguagem é uma opção metodológica, “[...] podendo ser utilizada em todos os conteúdos da Geografia, não somente para identificar a localização dos países” até mesmo com a utilização das coordenadas geográficas, “mas também para entender as relações entre eles, os conflitos e a ocupação do espaço” (CASTELLAR; MORAES, 2013, p. 22) a partir da leitura e interpretação dos códigos cartográficos.



A batalha (geo)cartográfica e o sistema de coordenadas: potencialidades para o ensino

O ensino de Geografia está ancorado nos saberes científicos construídos pela humanidade e institucionalizados por meio da ciência geográfica, os quais foram delimitados pedagogicamente para a construção do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Atualmente, são inúmeras as propostas pedagógicas que visam conduzir a abordagem da Geografia Escolar de forma mais crítica, holística e articulada com outros saberes (DIAS, 2020; PEREIRA, 2019).

Embora a Geografia seja um saber institucionalizado no século XIX na Alemanha, ainda é necessária uma análise e debate sobre os recursos pedagógicos a serem utilizados enquanto potencializadores da aprendizagem geográfica, permitindo o desenvolvimento das percepções materiais, políticas, teóricas e simbólicas do espaço geográfico.

Dentre as proposições metodológicas utilizadas na educação geográfica está a Cartografia Escolar, a qual tem se afirmado “como uma das condições necessárias para o conhecimento, para entender o espaço geográfico” (FRANCISCHETT, 2012, p. 176) tendo como aporte o fato de que o espaço é um construto das relações sociais e, portanto, torna imprescindível a utilização das representações cartográficas para sua leitura, análise e interpretação.

Diante disso, faz-se necessária uma apropriação dos artefatos didático-pedagógicos fornecidos pela Cartografia, a fim de construir um raciocínio geográfico, cujo percurso esteja atrelado a uma educação (geo) cartográfica, desde o início do processo de escolarização do aluno, permitindo uma formação autônoma e fornecendo as bases para uma compreensão mais holística e crítica do espaço geográfico (SILVA *et al.* 2016).

No que tange à educação (geo)cartográfica, pode-se reiterar que:

Esse processo desenvolve habilidades para a compreensão das propriedades da representação [...], das relações topológicas (como distância e proporção), das variações visuais (signos e símbolos) e da legenda (decodificação do signifiante para o significado). (CERQUEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 236)



Logo, por ser processual e visar a construção de habilidades que auxiliem na leitura, análise e interpretação dos recursos cartográficos, não cabe definir que o objetivo desta pesquisa seja a educação (geo)cartográfica. No entanto, o que se quer pontuar é o percurso utilizado para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para que, no transcurso de sua escolarização, o aluno possa aprimorar suas potencialidades.

É importante que sejam construídas na formação escolar do sujeito noções básicas de localização, associadas à lateralidade e à identificação de pontos no espaço por meio de coordenadas geográficas. Portanto, a Geografia deve possibilitar ao aluno, no contexto da sala de aula, as bases para a compreensão dos fatos e fenômenos geográficos enquanto interação da ação do ser humano, mediante o trabalho, as técnicas e tecnologias construídas ao longo da história (CALLAI, 2002).

Em outras palavras, “[...] o aluno deve ser capaz de compreender as relações estabelecidas entre o homem, enquanto indivíduo e ser social, e a natureza, se concebendo, também, como um agente transformador desse espaço” (BARROS; LIMA; PORTUGAL, 2016, p. 34). No entanto, para que estas competências e habilidades sejam construídas, é imprescindível a mediação por parte do professor, no intuito de possibilitar noções espaciais (alfabetização (geo)cartográfica) que garantam a autonomia de um sujeito que modifica seu espaço de vivência, por meio dos conhecimentos, saberes e noções cartográficas de que dispõe.

É essencial que a prática pedagógica do professor no ensino de Geografia esteja aliada à construção do raciocínio geográfico e da consciência espacial, por meio da apropriação de artefatos didático-pedagógicos que norteiem esse processo. Esse componente curricular é o que melhor permite a articulação entre os conteúdos e a vida cotidiana, através de recursos lúdico-interativos (PINHEIRO; SANTOS; RIBEIRO FILHO, 2013), tendo sido utilizada a batalha (geo)cartográfica, um jogo que possibilitou a compreensão do conteúdo sobre sistema de coordenadas geográficas – latitude e longitude.

São inúmeras as concepções construídas para o termo jogo, todavia, a que melhor se adéqua aos objetivos constituídos com a batalha (geo)cartográfica o define como:



[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente concebidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um sentimento de tensão e de **alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana**. (HUIZINGA, 2008 *apud* BREDA; PICANÇO, 2011, p. 5 **grifos nossos**).

Os jogos são atividades que ao serem desenvolvidas possuem espaço-tempo e se constituem a partir de regras bem definidas, as quais são obrigatórias, evidenciando sentimentos de alegria, fato que foi comprovado com o desenvolvimento da batalha na sala de aula, por reconfigurar a dinâmica cotidiana do espaço escolar e do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme a compreensão de Moura; Oliveira; Matos (2015, p. 2), “a utilização de jogos adaptados à compreensão de conteúdos complexos”, a exemplo das coordenadas geográficas, já que tratamos de linhas imaginárias, “[...] contribui de forma a dinamizar e facilitar a identificação” e abstração dos conceitos trabalhados na sala de aula, auxiliando nas noções de localização por meio dos pontos indicados no jogo.

Dinamizar o ensino significa fazer uso da ludicidade e, no caso da apropriação pedagógica da batalha (geo)cartográfica, foi possível identificar o estímulo à construção do raciocínio geográfico de forma prazerosa, motivando os alunos a apreenderem os conceitos de forma coletiva, auxiliados pela mediação da professora.

O lúdico está intrínseco ao ser humano desde a pré-história, estando ligado à afetividade e às práticas de lazer. No campo educacional, a ludicidade auxilia na promoção de uma práxis que possibilita a autonomia do sujeito em sua individualidade, mas sem desconsiderar as aprendizagens coletivas que fomentam diferentes habilidades para as práticas sociais e interpessoais (FREITAS; SALVI, 2007).

A experiência com artefatos didático-pedagógicos atrelados à ludicidade é constituída de modo particular, pois cada sujeito, a partir de suas vivências, conhecimentos e processos cognitivos, redimensiona-a para a construção de uma aprendizagem significativa subjetivamente. Todavia, “acredita-se que, brincando e jogando, o educando direciona seus esquemas mentais para a realidade que o cerca,



aprendendo-a e assimilando-a mais fortemente” (FREITAS; SALVI, 2007, p. 4), contribuindo para uma ação mais consciente no espaço geográfico, a respeito do jogo supracitado.

Ainda segundo essas autoras, as atividades lúdicas podem ser analisadas a partir dos objetivos elencados em consonância com o nível de escolarização do aluno, sendo que no ensino fundamental, etapa na qual a batalha (geo)cartográfica foi desenvolvida, tais atividades “visam desenvolver no aluno as suas potencialidades intelectuais, físicas e criativas, permeadas pelo desenvolvimento social e interpessoal” (FREITAS; SALVI, 2007, p. 7). Logo, pode-se destacar o processo de interação dos alunos no decorrer da atividade, delineando novas regras, estabelecendo estratégias e potencializando relações interpessoais e conhecimentos por meio do estímulo propiciado pela ação mediada do jogo em sala de aula.

A apropriação pedagógica de jogos auxilia no desenvolvimento da aprendizagem através da correlação, já mencionada, com a ludicidade, possibilitando a cooperação entre os jogadores, estimulando o raciocínio geográfico e a criação de estratégias. Portanto, é importante salientar que:

Um dos fundamentos principais do jogo como atividade de ensino é criar e executar maneiras nas quais os alunos consigam chegar ao resultado final por meio de erros e acertos, conferindo o papel no desenvolvimento cognitivo. Isso pode ocorrer por meio de descrição, análise, associação e criação de situações que estimulem e levem ao entendimento de conteúdos e conceitos. (CASTELIAR; VILHENA, 2010, p. 46)

A batalha (geo)cartográfica foi adaptada “especificamente para atender à necessidade de trabalhar com os alunos o sistema de coordenadas geográficas” (MOURA; OLIVEIRA; MATOS, 2015, p. 2), tendo em vista as dificuldades detectadas nas atividades diagnósticas, no que tange à abstração destes conceitos – latitude e longitude –, por serem linhas imaginárias, as quais os alunos não conseguiam correlacionar com os usos, em atividades aéreas e de navegação, por exemplo, tampouco assimilar a intersecção das linhas, as quais originam as coordenadas geográficas.

A construção desse jogo e seu desenvolvimento em sala de aula permitiram que os sujeitos tivessem maior autonomia ao identificar os



pontos no jogo, construindo um raciocínio geográfico e uma consciência espacial que, por meio dos símbolos, signos e seus significados retratados através da representação de pequenas embarcações e navios, correlacionam a importância do sistema de coordenadas geográficas, cuja apreensão possibilita a aprendizagem necessária para ler o mundo em que vivem.

Para além de propiciar “uma aprendizagem lúdica, prazerosa e informal, a interação entre os participantes do jogo é primordial, possibilitando a socialização e o conhecimento mútuo” (FREITAS; SALVI, 2007, p. 15), tendo em vista a necessidade de cooperação para o cumprimento das regras do jogo.

Portanto, as atividades que estiveram atreladas ao jogo foram primordiais para que os alunos pudessem compreender o conteúdo curricular em questão. Logo, é importante ressaltar que o jogo por si só não potencializa o raciocínio geográfico dos alunos, pois sem um direcionamento e objetivos contundentes delineados pelo(a) professor(a), esse seria apenas um passatempo para os alunos. Contudo, quando no início da atividade a intenção pedagógica é evidenciada, a probabilidade de que as aprendizagens sejam fomentadas de forma lúdica, prazerosa e dinâmica é evidente.

Game Over! Considerações finais

Pensar a educação geográfica no século XXI é analisar o potencial das diversas linguagens e as inúmeras possibilidades de recursos didático-pedagógicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos, pensando em práticas lúdicas, dinâmicas, que estimulem o raciocínio, potencializem habilidades e permitam uma construção paulatina da compreensão de espaço pelo sujeito.

Todavia, os recursos são meios de aprendizagem e “[...] é necessário que o professor seja mediador do encontro do sujeito (aluno) com o objeto (conteúdo), instigando o aluno ao conhecimento do objeto” (BRANDÃO; MELLO, 2013, p. 83), analisando a escolha do artefato didático com o desenvolvimento cognitivo do aluno, a partir da sua etapa de escolarização, e delineando os caminhos metodológicos e as possibilidades de aprendizagem.



O ensino de Geografia na Educação Básica é primordial no desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliem o aluno na construção de um raciocínio geográfico que lhe permita compreender as variadas dimensões que envolvem a (re)construção do espaço geográfico. Um dos caminhos para esse processo é a leitura espacial por meio da linguagem cartográfica, e no escopo deste trabalho delineamos a apropriação pedagógica da batalha (geo)cartográfica como recurso para a apreensão do conceito de coordenadas geográficas.

Os jogos ainda são vistos de forma negativa, em algumas situações, por promoverem uma competição exagerada. No entanto, a intenção pedagógica apresentada desde o início da explanação da atividade em sala de aula permitiu que os alunos exercessem a autonomia na construção da aprendizagem, evidenciou uma cooperação e um espírito de trabalho em grupo, visto que eles debatiam e criavam estratégias para que a junção das coordenadas possibilitasse com maior exatidão o encontro dos símbolos.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, há uma introdução da linguagem cartográfica com caráter mais científico, o que orienta uma maior preocupação com os procedimentos metodológicos a serem utilizados, prezando pela aproximação com a escala local, seja a sala, a escola, o pátio. Por isso, as atividades diagnósticas sobre lateralidade foram realizadas a partir dessa premissa, por compreendermos que o aluno concebe a escola como o lugar da afetividade, do encontro e das relações interpessoais.

O trabalho com a Cartografia Escolar deve ter uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno para que a escolha do recurso cartográfico estimule a aprendizagem do conteúdo curricular a ser abordado. Portanto, “o processo de representação do espaço geográfico utilizado pelo professor no estudo dos fenômenos espaciais deve ser cada vez mais complexo, evoluindo a cada série do ensino escolar [...]” (BAUZYS; NASCIMENTO, 2017, p. 2), no intuito de acompanhar e melhorar a capacidade de abstração do aluno.

É imprescindível destacar que nenhum recurso pedagógico, por maior potencial que possua, substitui a presença do professor em sala de aula ou cobre lacunas da ausência de objetivos claros para o seu desenvolvimento; muito pelo contrário, esses recursos são artefatos



metodológicos que auxiliam o fazer pedagógico na construção de uma aprendizagem significativa em aulas mais prazerosas.

A aplicação do jogo batalha (geo)cartográfica promoveu uma maior interação entre professora e alunos, alunos e alunos, diante da dinâmica propiciada no desenvolvimento da respectiva atividade. Além do mais, em contrapartida ao que tem sido propagado cotidianamente sobre o modo como as pessoas estão alheias umas às outras, no transcurso do jogo, os alunos demonstraram empatia e solidariedade, produzindo regras em cada grupo para que todos pudessem jogar.

É importante destacar que os objetivos elencados para o desenvolvimento da atividade auxiliaram na construção de uma aprendizagem significativa, visto que os conhecimentos dos alunos foram suporte para a interação com os novos conceitos debatidos em sala de aula, permitindo uma correlação e uma reconstrução cognitiva desses conceitos – latitude e longitude – (AUSUBEL *et al*, 1980), aliados à utilização do jogo batalha (geo)cartográfica.

Portanto, fica evidente o quanto a utilização de jogos no ensino de Geografia auxilia as aprendizagens, dinamiza as aulas e permite ao aluno conceber a Cartografia a partir de suas práticas cotidianas e não como uma ciência estática somente atrelada à produção de mapas. Afinal, “[...] a Cartografia Escolar possibilita pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico por meio da leitura e o entendimento das representações cartográficas para além do objeto, ou seja, na constituição de seu significado” (FRANCISCHETT, 2007, p. 1), sendo que a apreensão de conceitos e temas geográficos perpassa pela construção das bases para que o aluno compreenda o seu cotidiano, não se limitando a recursos e metodologias, mas à capacidade de entendimento do espaço e resolução de problemas (NASCIMENTO, 2019).

Concepções da Neurociência auxiliam no contexto educacional ao afirmarem que temas motivadores e instigantes que conduzem ao prazer e geram a produção de dopamina no cérebro permitem maior apreensão dos conteúdos (NASCIMENTO, 2018). O uso da batalha (geo)cartográfica propiciou aos alunos a compreensão de um conceito abstrato, o de coordenadas geográficas, por meio da ludicidade e da interação entre os sujeitos, possibilitando a correlação de tais instrumentos cartográficos com fatos do cotidiano.



REFEFÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARROS, A. C. de O; LIMA, M. R; PORTUGAL, J. F. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia: uma experiência de formação no contexto do PIBID. *In.: ANAIS [...] VII Fórum Nepeg de Formação de Professores de Geografia*, 2016, Caldas Novas. *Anais...* Caldas Novas, 2016. p. 33-38.

BORBA, R. L. R.; STRAUCH, J. C. M.; SOUZA, J. M. de. Cartografia ubíqua e infraestrutura de dados colaborativa. In: XXVI Congresso Brasileiro de Cartografia, V Congresso Brasileiro de Geoprocessamento e XXV Expositiva, 2014, Gramado. *Anais [...] XXVI Congresso Brasileiro de Cartografia*. Gramado: Sociedade Brasileira de Cartografia e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2015.

BRANDÃO, I. de D. N; MELLO, M. C. de O. Recursos didáticos no ensino de Geografia: tematizações e possibilidades de uso nas práticas pedagógicas. **Revista Geografia e Pesquisa**, Ourinhos, v. 7, n. 2, dez. 2013. p. 81-97.

BREDA, T. V.; PICANÇO, J. de L. A Educação Ambiental a partir de jogos: aprendendo de forma prazerosa e espontânea. In.: **ANAIS [...] II Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade**, 2011, Goiânia. Goiânia, 2011. p. 1-13.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para estudar o mundo. *In.: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de Geografia, práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p. 83-134.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. *In.: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; PEREIRA, T. R. D. S. (Orgs.). (Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2013. p. 21-37.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. **Ensino de Geografia**. Coleção Ideias em Ação/ Coordenação: Anna Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTRO, C. J. N. de; SOARES, D. A. S.; QUARESMA, M. J. N.. Cartografia e Ensino de Geografia: o uso de mapas temáticos e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. **Boletim Amazônico de Geografia**, v. 2, n. 3, Belém, jan./jun. 2015. p. 41-57.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CERQUEIRA, E. do C.; NASCIMENTO, D. M. C.. O lugar da Cartografia no ensino de Geografia: perspectivas a partir de um projeto de extensão. **GeoTextos**, vol. 9, n.1, jul. 2013, p. 231-253.



DENCKER, A. de F. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

DIAS, D. da P. de J. **A Cartografia como artefato didático de interpretação do espaço**: uma análise do Colégio Estadual de Biritinga. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XI*, Serrinha, 2020. 65 p.

FRANCISCHETT, M. N. Aspectos da aprendizagem das representações cartográficas no ensino da Geografia. *In.*: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012.

FRANCISCHETT, M. N.. A Cartografia Escolar crítica. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC)*. 2017, p. 1-14. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-cartografia-escolar-critica.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

FREITAS, E. S. de; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia**. Dia a dia educação – Portal Educacional do Estado do Paraná – Caderno PDE, volume I, Paraná, 2007. p. 1-23.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas; 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, N. da S.; OLIVEIRA, G. S. de; ARAÚJO, M. M. M. de; PORTUGAL, J. F. A Cartografia na sala de aula: experiência no Pibid no Sertão do Sisal. *In.*: **ANAIS [...]** VII Fórum Nepeg de Formação de Professores de Geografia, 2016, Caldas Novas. Caldas Novas, 2016. p. 71-78.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU: 1986.

MOURA, J. A. M. de; OLIVEIRA, M. D. do N.; MATOS, G. A. de. Batalha naval: o lúdico no ensino e aprendizagem do sistema de coordenadas geográficas no primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Argelce Carvalho Santos da Mota em Pirapora-MG. *In.*: **ANAIS [...]** IX Fepeg – Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, 2015, Montes Claros. Centro Universitário Professor Darcy Ribeiro, Montes Claros, 2015. p. 1-4.

NASCIMENTO, R. da S. Cartografia escola na educação geográfica: necessidades cognitivas do aprendizado matemático e etimológico para compreensão do sistema de coordenadas geográficas. *In.*: **ANAIS [...]** do X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares – As Diferentes Linguagens do Mundo Contemporâneo, 2018, São Paulo. São Paulo, 2018. p. 231-245.

NASCIMENTO, R. da S. Educação geográfica, neurociência e metodologia ativa: aprendizagens para a Cartografia Escolar através da construção de recursos



didáticos. In.: **ANAIS [...]** XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Práticas, Linguagens e Trajetórias, 2019, Campinas. Campinas, 2019. p. 1204-1218.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3, 2. sem. São Paulo, 1996.

PEREIRA, C. M. R. B. Prefácio. In.: PORTUGAL, J. F.; ANJOS, A. O. dos.; ARAUJO, M. M. M. de.; LIMA, M. R. (Org.). **Geografia escolar, iniciação à docência e diversas linguagens: experiências de formação**. – Salvador: EDUFA, 2019. 320 p.

PINHEIRO, I. de A.; SANTOS, V. de S.; RIBEIRO FILHO, F. G. Brincar de Geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Equador (UFPI)**, vol. 2, n. 2, jul./dez. 2013. p. 25-41.

PORTUGAL, J. F.; SILVA, M. E. da; LIMA, M. R. O Pibid de Geografia no Sertão do Sisal: cartografia escolar, práticas de formação e aprendizagens geográficas. In.: HAGE, M. do S. C. (Org.). **Pibid: experiências inovadoras do diálogo entre a universidade e a educação básica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 87-102.

RIBEIRO, J. M. S.; PORTUGAL, J. F.; SILVA, M. E. da. O Whatsapp na sala de aula: linguagem imagética, tecnologias digitais e ensino de Geografia. In.: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica: diversas linguagens**. Salvador: EDUFBA, 2018.

RIOS, R. B. Leituras cartográficas na sala de aula: linguagens, conceitos e temas. In.: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica: diversas linguagens**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 247-261.

SANTOS, C. dos; PEDROTTI, A.; MATOS, A. L. de; SANTANA, A. P. S. de. A Cartografia e o ensino da Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, número especial – EGAL –, II semestre, Costa Rica, 2011. p. 1-15.

SANTOS, M.. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., 2 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SECATTO, A. G.; NUNES, F. G. A linguagem fotográfica no ensino de Geografia: considerações a partir de práticas docentes no Ensino Médio. In.: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; PEREIRA, T. R. D. S. (Orgs.). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 337-355.

SILVA, M. E. da; JESUS, V. L. de; LIMA, M. R.; PORTUGAL, J. F. Ensinar e aprender Cartografia: a educação cartográfica no cotidiano escolar. In.: **ANAIS [...]** VII Fórum Nepeg de Formação de Professores de Geografia, 2016, Caldas Novas. Caldas Novas, 2016. p. 61-68.

SILVA, M. E. da; LIMA, M. R.; PORTUGAL, J. F. Entre imagens e palavras: o infográfico como dispositivo metodológico no ensino de Geografia. In.: PORTUGAL, J. F.; ANJOS, A. O. dos.; ARAUJO, M. M. M. de.; LIMA, M. R. (Org.).



Geografia escolar, iniciação à docência e diversas linguagens: experiências de formação. Salvador: EDUFA, 2019. p. 185-206.

VITALI, T. C. O desafio do ensino superior de Publicidade para o século XXI. In: BARBOSA, Ivan; PEREZ, Clotilde (Org.). **Hiperpublicidade:** fundamentos e interfaces. vol. 1. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

CANTANDO AS GEOGRAFIAS DA CIDADE

Santo Amaro nas músicas de Maria Bethânia

ADELVAN FERREIRA SANTOS
AISLLAN DAMASCENA SOUZA DA SILVA
MANUELA EVANGELISTA DA SILVA
CLEIDSON DA MOTA



VOLTAR AO
SUMÁRIO

“Alô, meu Santo Amaro, eu vim lhe conhecer...”:
nossos primeiros acordes

Versos. Estrofes. Um refrão. Uma canção. Uma melodia que em seus acordes faz evocar os mais distintos sentimentos. A cada nova nota, a sensibilidade daquele/a que ouve é aflorada. Uma narrativa é construída. Vidas são tocadas. Outras histórias e estórias são contadas. E a Geografia, onde encontrá-la? Uma ciência que analisa os fatos e fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, sendo esse compreendido a partir de sua multiplicidade e coexistência de trajetórias, como o espaço das inter-relações e em constante (re)construção (MASSEY, 2008), por meio do qual podemos pensar o modo como a música desvela estas outras histórias sobre a vida, mediante o contexto no qual foi escrita.

Esse espaço que conflui o entrecruzar de múltiplas estórias, as quais se desenvolvem em distintas porções da superfície terrestre, carece de uma educação geográfica que compreenda as possibilidades para a construção de tal análise no contexto da sala de aula, já que “[...] estas relações cotidianas” fazem emergir os caminhos para uma

interpretação e compreensão dos elementos geográficos e, consequentemente, “[...] reverberam no fazer-docente” (SILVA; LIMA; PORTUGAL, 2019, p. 193), à medida que conduzem a novos modos de pensar as aprendizagens das categorias analíticas dessa ciência.

Para isso, apropriamo-nos das diversas linguagens por compreendermos “[...] que a aprendizagem de conteúdos geográficos, tematizados na escola, pode ser mediada por diferentes linguagens, possibilitando entender/aprender, de diferentes modos e a partir de diversos contextos [...]” (MEIRELES; PORTUGAL, 2012, p. 19) os conceitos e temas dessa ciência no cotidiano escolar.

A literatura, o cinema, a charge, as histórias em quadrinho, as novas tecnologias são possibilidades do modo como essas linguagens podem ser apropriadas enquanto artefatos didático-pedagógicos para o ensino. Assim, “[...] é importante entender que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem e para a ampliação do capital cultural do aluno [...]” (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p. 9)

A música, objeto de estudo deste escrito, é uma produção artística que está presente na vida do ser humano, de diversas formas, despertando sentimentos, emoções e percepções a partir do sujeito que a escuta. Ao ser construída mediante diversos ritmos, expressando os lugares nos quais foi escrita, relevando espacialidades, retratos da paisagem, relações sociais e territoriais, é um potencial recurso para a análise de conceitos da ciência geográfica (ONGARO, 2006; MEIRELES; PORTUGAL, 2012).

Ademais, esta linguagem

[...] atua sobre a sensibilidade, inteligência do homem [e da mulher], considerados individualmente, e também está associada à formação de uma consciência coletiva. [...] a música é tanto reflexo e produto da sociedade, de uma determinada época histórica, quanto função atuante no devir da História humana. Por isso, não devemos subestimar sua capacidade expressiva e seu poder de mobilização e comunicação. (DENADAI, 2006, p. 140).

Reiteramos, mediante as contribuições de Denadai (2006), as potencialidades da música enquanto arte que reflete os contextos de



um determinado espaço-tempo com poética, narrando as singularidades dos lugares. Ao ensino de Geografia, é possível permear a construção do raciocínio geográfico a partir dos conceitos e temas que podem emergir das canções elencadas para discussão em sala de aula.

Para melhor discorrer sobre a linguagem anteriormente abordada, delimitamos enquanto problemática as seguintes questões que norteiam a construção deste escrito: quais leituras geográficas da cidade de Santo Amaro podem emergir a partir das canções interpretadas por Maria Bethânia? Como essas canções podem potencializar o processo de ensino/aprendizagem em Geografia? Para contemplar tais questionamentos, intencionamos identificar como a música pode potencializar novas aprendizagens geográficas e relacionar as canções interpretadas por Maria Bethânia às Geografias locais da cidade de Santo Amaro/BA, mediante as possibilidades de uso dessas enquanto dispositivo didático-pedagógico no ensino de Geografia.

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois aproxima os/as pesquisadores/as do objeto em estudo, estabelecendo correlações com a Geografia Cultural, por valorizar as representações do vivido, mediante as experiências cotidianas. Portanto, reiteramos que este escrito é um passeio pela cidade de Santo Amaro/BA e não ousa ser uma receita para o ensino de Geografia, mas, sim, possibilitar novas inspirações e proposições para que a imaginação, a criatividade e autonomia sejam incentivadas na sala de aula.

Melodias que se encontram no ensino de Geografia: diálogos e reflexões

O ensino/aprendizagem de Geografia na escola básica ainda tem sido rotulado como mera decoreba (memorização dos conteúdos), enfadonho, chato e até a “prima pobre da História”. Essa visão depreciativa impõe enormes desafios àqueles/as que se propõem a desenvolver caminhos metodológicos e pedagógicos para a apreensão e abstração dos conceitos trabalhados em sala de aula por essa ciência.

Em entrevista realizada no ano de 1994, o geógrafo Milton Santos afirmou que no decurso da institucionalização da Geografia, de sua estruturação enquanto saber científico, essa se perdeu ao



desvencilhar-se da arte e buscar apenas ser ciência. Todavia, esse pesquisador, ao apontar que este campo científico é um saber interdisciplinar, nos indica possibilidades para restabelecer essas conexões. “Assim, na busca por uma Geografia (re)integrada às artes, nós, professores e professoras, temos que ousar, arriscar e valorizar as alternativas didático-pedagógicas que possibilitem aprender e ensinar [...] de uma forma mais lúdica” (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 120), permeada de poesia, arte, de modo contextualizado e reflexivo a partir do cotidiano dos/as alunos/as.

Intencionamos reencontrar a Geografia com as artes, buscando alternativas que possam potencializar, dinamizar e garantir aprendizagens geográficas, tendo como ênfase neste artigo a apropriação das diferentes linguagens, com recorte para o uso da música. Sobre esse recurso, Dohme (2009) enfatiza que:

[...] o uso da música como um meio de expressão, como um elemento que propicia momentos lúdicos e como este aspecto proporciona ao desenvolvimento individual e o convívio em grupo. [...] Não resta dúvida que este contacto é uma forma de despertar, e poderá ser um instrumento para identificar o gosto pela música incentivando o seu estudo e aprimoramento, mas também é verdade que este uso da arte musical leva a experiências outras, como a sociabilização, desinibição, criatividade, descoberta e formação da autoestima [...]. (DOHME, 2009, p. 57-58).

Corroborando com Dohme (2009), podemos destacar que a música como linguagem ou arte, com seus ritmos e melodias, permite a construção de uma infinidade de competências e habilidades que não se limitam a um conteúdo em específico, mas que demonstram a influência desse recurso no processo de ensino/aprendizagem da Geografia, tendo em vista que ela está presente no cotidiano dos/das estudantes e possibilita uma aproximação das categorias analíticas dessa ciência da realidade dos sujeitos por meio das letras musicais.

A música perpassa o cotidiano das pessoas, estando presente desde a infância, com as canções de ninar e outros repertórios oriundos de desenhos animados, até a vida adulta. Atualmente, os recursos tecnológicos permitem o acesso por meio de inúmeras plataformas de



streaming com uma infinidade de gêneros, letras e estilos que podem ser ouvidos direto do *smartphone* ou em qualquer outro dispositivo eletrônico. Além do mais, ela “[...] ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional” (NAPOLITANO, 2005, p. 7) e nos permite analisar as dimensões culturais intrínsecas em cada composição.

Este é o poder da música, de ser algo universal e de diversos gêneros para os diversos grupos culturais, acessível a todos, e imbuída de conteúdo, sobretudo os geográficos. Diante disso, entende-se que a música tem o poder de provocar diversas sensações e nos fazer viver o momento, o contexto e o espaço transcritos, pois muitos autores musicais recorrem ao espaço, suas paisagens e referências, para fazer suas obras; muitos trazem as memórias, os sentimentos e os valores que têm em relação ao espaço urbano, materializando-o nas letras de suas melodias. (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 126).

Coadunamos com as reflexões de Souza e Conceição (2018), à medida que nos convidam a analisar o modo como o espaço, a paisagem, os lugares podem ser representados nas canções, evocando sentimentos, sensações, memórias do vivido e aspirações de um futuro que se pode construir. O conhecimento geográfico pode ser percebido/construído a partir de situações-problema abordadas em canções que são tocadas/ouvidas na rádio comunitária de uma cidade, de um bairro ou até mesmo na rádio escolar. Para ter essa sensibilidade, é necessário que tenhamos profissionais capacitados, que serão capazes de aproximar músicas ouvidas em distintos recortes espaciais e analisar em sala os diferentes conteúdos abordados de maneira explícita e também aqueles que estão nas entrelinhas.

Essa problematização do cotidiano, daquilo que é vivido e experienciado pelo/a aluno/a, não pode ter um fim em si mesma, mas precisa ser uma etapa para que esse conhecimento construído em seu espaço de vivência seja confrontado com os conhecimentos científicos abordados em sala de aula, para que, assim, outro conhecimento seja criado e potencializado (FRANCO; CASTROGIOVANNI, 2018).



As novas linguagens são essenciais para potencializar o ensino/aprendizagem na sala de aula, mas é necessário ter intenção pedagógica no momento de construir práticas a partir da apropriação desses artefatos para não ficar no comodismo, subutilizar esses recursos, colocá-los como centralidade do processo didático e acabar por reproduzir uma perspectiva tradicional. Ademais, a música não pode ser apenas um recurso lúdico e dinamizador, utilizado para cobrir lacunas de aulas não planejadas (AZEVEDO, 2013), pois inúmeros são os caminhos a serem utilizados para que o discurso construído por meio das letras seja aporte analítico para a compreensão da realidade.

Em outras palavras, “a música deve ser a própria aula, aproveitando-se de todos os conteúdos, explícitos e implícitos em sua composição, para construir o conhecimento geográfico de um determinado tema” (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 125), pois por meio dela os conteúdos curriculares tecem diálogos com as experiências cotidianas construídas na cidade.

Nos últimos anos presenciamos significativas transformações na forma de ensinar/aprender, mas precisamos compreender que nenhuma metodologia tende a dar certo quando implementada sem o devido planejamento. O ato de planejar é absolutamente necessário para que possamos estabelecer os percursos a serem trilhados e, quanto ao uso da música em sala de aula, é importante que façamos um processo criterioso de seleção, pois é essencial que as canções escolhidas estejam adequadas ao conteúdo curricular e ao ano de escolarização dos/das alunos/as.

Buscamos entremear as potencialidades da música por meio do estudo da cidade.

A cidade, como construção humana, é poética, pois é imbuída de sentidos para os cidadãos. As ruas, as praças, os prédios, os monumentos, tudo isso possui sentidos e valores identitários que são transpostos para o papel pelo artista. Em suas canções, o autor tanto decifra quanto cria enigmas sobre a cidade, pois sua música é leitura que ele faz do lugar, em determinado espaço-tempo. (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 125).

Ler a cidade por meio da música consiste em uma capacidade leitora que orienta a “[...] ler nas entrelinhas, ler com consciência, ler e



enxergar a consequência do que foi lido” (COSTELLA, 2013, p. 64). É compreender os sentidos e valores de cada construção arquitetônica. Das ruas, festas profanas e religiosas. Do modo como o cidadão concebe a si mesmo por meio da história que é contada em cada espaço-tempo da cidade onde habita. E por meio das canções analisamos essa poética imbuída de sentidos por alguém que compõe e em cada estrofe também desvela a si mesmo.

Diante dessa perspectiva, pretendemos ensinar/aprender Geografia a partir das canções interpretadas por Maria Bethânia, por compreendermos “[...] a música como [um] instrumento de superação da parcialidade e da superficialidade na apreensão da cidade, provocadas pela falta de atenção e tempo [...] e por uma educação que distancia a cidade vivida/percebida da cidade ensinada nas aulas de Geografia” (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2018, p. 121). Em cada música interpretada por meio dos símbolos, significados, paisagens e lugares descritos de Santo Amaro são despertadas sensações, sentimentos e percepções sobre a cidade, mesmo para aqueles que não a conhecem.

“Ói eu, Santo Amaro, ói eu...”: a cidade de Santo Amaro no Recôncavo Baiano

“[...] Quem não rezou a novena de Dona Canô/Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-flor/Quem não amou a elegância sutil de Bobô/Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo [...]” (Caetano Veloso)

Recôncavo Baiano. É desse território¹ de múltiplas expressões identitárias, localizado no coração da Bahia, que se ergue 20 municípios² baianos marcados pelos seus legados culturais que envolvem crenças,

- 1 O Território de Identidade é uma estratégia de desenvolvimento, que agrupa municípios com afinidades sociais, culturais, históricas, econômicas, geográficas etc., criada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a partir de 2003. Em 2007, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia adotou essa divisão do território baiano (417 municípios) agrupados em 27 Territórios de Identidade.
- 2 Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.



cores, músicas, festas, cheiros e sabores. Nesse território, o turismo ganha força, inclusive nas cidades históricas que o delineiam e que são marcadas em suas dinâmicas culturais pelas inúmeras celebrações de fé e de folia que fazem emergir territorialidades sagradas e profanas.

De acordo com Lisboa (2014), uma das especificidades do Recôncavo é a dinâmica cultural (as festas e celebrações), vinda da sua formação histórica. As cidades do Recôncavo são um misto de sensações, de alegrias e de irreverência, são cidades que estão em ebulição permanente, conforme utilizou Milton Santos (1978) para caracterizar a dimensão social do conceito de cidade. Um dos municípios desse tão importante território é o de Santo Amaro, ou melhor dizendo, Santo Amaro (da Purificação) – termo acrescentado ao seu nome pelos habitantes numa forma carinhosa de reverenciar e venerar Nossa Senhora da Purificação, padroeira do local.

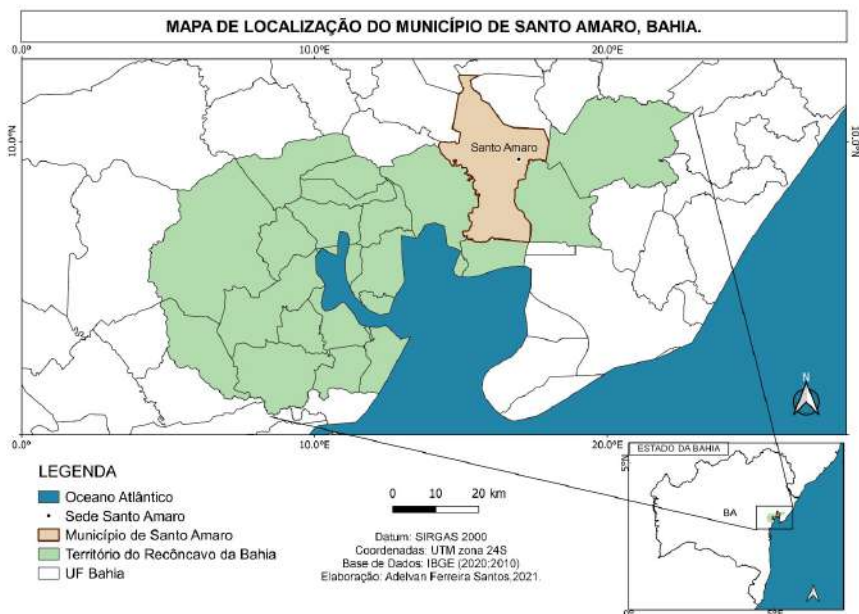
A cidade de Santo Amaro da Purificação está localizada a cerca de 80 quilômetros da capital baiana, possui 492 quilômetros quadrados de área e uma população de 60.069 habitantes (2019), resultando em uma densidade demográfica de aproximadamente 125 habitantes por quilômetro quadrado. A cidade foi fundada em 1557 e cresceu às margens do Rio Subaé, o qual teceu um importante papel na sua economia no passado.

O clima da cidade de Santo Amaro é o tropical úmido e o solo é marcado pela presença do massapê. A religiosidade também é um fator determinante no município de Santo Amaro. Conforme evidenciou o Censo do IBGE em 2010, Santo Amaro tinha 77% de católicos apostólicos romanos, 22% de evangélicos e 1% de espíritas. Além do mais, o município conta com aproximadamente 60 terreiros de candomblé e umbanda, dados que sustentam a grandiosidade da diversidade religiosa presente nos municípios do Recôncavo.

É dessa fé que emergem as ricas festividades locais. São muitas as celebrações festivas e religiosas ocorrentes em Santo Amaro. São destaques as festas do Padroeiro Santo Amaro e da Padroeira Nossa Senhora da Purificação. Festas católicas que costumam atrair uma multidão de fiéis, devotos e adeptos de religiões de matrizes afro-brasileiras para cultuar essas duas importantes simbologias presentes no cotidiano do povo santamarense.



Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Santo Amaro, no Território de Identidade do Recôncavo Baiano/BA



Fonte: Elaborado por Adelman Ferreira Santos (2021).

A Festa de Santo Amaro (em janeiro) é marcada por novenários, missas e procissão. A Festa de Nossa Senhora da Purificação (no final de janeiro e início de fevereiro) é a maior do município e há quem diga que seja, também, a maior do Recôncavo. Nessa celebração, composta por missas, novenários e shows de artistas nacionais, chama atenção a imponência da Lavagem da Purificação, que ocorre – na programação da festa – no último domingo do mês de janeiro, em que milhares de adeptos do Lcandomblé e de outros segmentos religiosos vão às ruas da cidade festejar e celebrar a sua padroeira. A lavagem é marcada pelas baianas e filhas de santo, que encerram o evento lavando as escadarias do templo ao som do hino de Nossa Senhora da Purificação.

Outro importante destaque cultural é a Festa do Bembé do Mercado (no mês de maio): “[...] nos moldes das antigas senzalas, um barracão é montado e ali acontece o *Xirê*, que significa roda de dança para festejar os orixás. Antes do início do culto, a praça é tomada por manifestações culturais, tradicionais do Recôncavo” (SILVA, 2019, p. 17). Nessa festa,



uma nova territorialidade é criada no espaço do mercado municipal/feira livre da cidade para a realização do *Xirê*. A festa centenária atrai para a cidade de Santo Amaro muitos turistas, curiosos e visitantes de todas as partes do mundo para se aproveitar da gastronomia local e de danças ao som do samba de roda tradicional, marcado pela presença do som tirado dos pratos pelos músicos com o apoio de um garfo.

Conforme explicita Pedrão (2007), o território do Recôncavo tem sido retratado como o lugar de uma significativa vida cultural baseada em seus elementos de tradição, de determinados componentes de uma cultura tradicional. Exemplo de uma tradição cultural do Recôncavo é o samba de roda, que foi difundido pelos africanos no Brasil colonial, sobretudo nessa região. Carvalho e Serpa (2015, p. 76) atenta-nos de que “[...] devemos ter em mente que é por conta da tradição da cultura africana trazida pelos negros escravizados, fundida, principalmente, com elementos da cultura portuguesa, que o samba de roda se constitui como prática cultural de destaque no Recôncavo” em um contexto de coesão de culturas que se tornam únicas em um determinado espaço e tempo, por meio da relação entre sujeitos históricos.

Sobre o samba de roda em Santo Amaro, muitas associações de samba de roda estão presentes, seja no território urbano, seja no território rural do município. O samba de roda tem uma importância tão grande na vida do santamarense que a cidade ganhou uma casa-museu para contar a história e salvaguardar esse importante ritmo musical que foi registrado no ano de 2005 como Patrimônio Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). No Museu Casa do Samba de Roda, constantemente são realizados eventos, cursos e oficinas para a valorização dessa tão importante tradição musical difundida pelos negros no Brasil, sobretudo no Recôncavo e em Santo Amaro.



“Ai amor, amor, amaro”: entre a cidade do Recôncavo e os palcos do mundo surge uma voz

“Dos pés descalços que fazem de cada palco seu lugar no mundo,
Das mãos que impunham o microfone,
Do sorriso que olha pro céu e lança seu canto de uma expressão sem fim.”
(Fragmento de texto escrito por Zélia Duncan em razão do 26º Prêmio da Música Brasileira em homenagem a Maria Bethânia)

É em Santo Amaro, numa casa branca de janelões e portas azuis, que nasce uma estrela: Maria Bethânia, artista filha da terra, irmã de Caetano Veloso, ambos gerados por Claudionor Viana Teles (Dona Canô)³ e José Teles Veloso. Os irmãos foram projetados ao mundo por conta dos seus cantares enaltecendores da Bahia, do Recôncavo, da cidade de Santo Amaro, dos tempos passados, do samba de roda, das festas da infância, do bucolismo e da fé.

Nascida em 18 de junho de 1946, Bethânia começa a sua carreira musical em 1965, quando se muda para o Rio de Janeiro para substituir a cantora Nara Leão⁴ no espetáculo *Opinião*. Com mais de 26 milhões de discos vendidos ao longo de mais de 50 anos de carreira, a cantora e poetisa foi eleita em 2012, pela revista *Rolling Stone Brasil*, como a quinta maior voz da música brasileira. Por conta de sua contribuição à música brasileira, em 2016, a cantora recebe da Universidade Federal da Bahia (UFBA) o título de *Doutora Honoris Causa*, tendo sido no mesmo ano homenageada no carnaval carioca pela Escola de Samba Mangueira.

-
- 3 Dona Canô foi uma figura ilustre de Santo Amaro e conhecida por ser a organizadora de inúmeras festas da cidade, como a da Purificação e muitos outros eventos, como ternos de Reis, lavagens e desfiles que partiam da frente de sua casa. A matriarca da família Veloso morre em 2012, aos 105 anos, por causas naturais, deixando sete filhos e um importante legado de manter vivas as tradições culturais locais/regionais.
 - 4 Nara Leão ajudou a criar a Bossa Nova e a MPB, cantou o samba dos morros do Rio de Janeiro, participou da Tropicália e da Jovem Guarda. Consagrada ainda muito jovem, ajudou a lançar nomes, a exemplo de Chico Buarque e Maria Bethânia.



A cantora e compositora Zélia Duncan⁵, numa das suas apresentações, exclama que Bethânia nunca abrirá mão de retratar o seu jeito próprio de sentir o Brasil, por isso, suas escolhas em mais de um momento mergulham no popular e no regional com muita força e propriedade. Em suas mais variadas canções, retratando sua terra Santo Amaro, traduz a riqueza histórica e cultural que se misturam. São músicas que refletem o profundo sentimento de pertencimento, o reconhecimento comum e um apego profundo aos hábitos e tradições do Recôncavo. Sobre esses cantares ecoados pela voz de Maria Bethânia evidenciaremos, a seguir, propostas pedagógicas de como pensar a cidade de Santo Amaro na direção da Educação Geográfica a partir de suas canções que narram o cotidiano e suas memórias de vida na cidade.

Cantando a cidade de Santo Amaro pela voz de Maria Bethânia: versos e refrãos na Educação Geográfica

Na perspectiva do ensino da Geografia e da Educação Geográfica, faz-se necessário o uso de diversas linguagens para que os sujeitos compreendam, por meio das metodologias ativas, o espaço geográfico e suas contradições. Dessa forma, o uso de músicas no processo de ensino/aprendizagem se configura como uma potente metodologia, pois, essas, em suas letras e melodias, apresentam de diversas formas temas presentes no cotidiano dos/das estudantes nas suas individualidades e coletividades.

Conforme Oliveira *et al.* (2019), o uso das músicas no ensino da Geografia Escolar permite nos distanciarmos de aulas mnemônicas com um caráter descritivo/tradicional, bem como aproxima-nos da realidade dos sujeitos ao passo que, ao fazer a reflexão e o debate acerca da letra, os/as estudantes compreenderão a realidade e os fenômenos geográficos que os circundam em seus espaços de vivência.

As músicas interpretadas por Maria Bethânia, por exemplo, têm esse caráter que nos revela a realidade do lugar, apresentando a cultura, as paisagens, as diferenças e semelhanças que estão presentes na

5 Zélia Cristina Duncan Gonçalves Moreira é uma compositora, cantora e instrumentista brasileira e reconhecida por inúmeros sucessos musicais, como *Catedral* e *Alma*.



sociedade. A música que levou a cantora para o mundo nos faz refletir sobre as questões sociais e ambientais cotidianas, sobretudo da Bahia, com maior destaque para a cidade de Santo Amaro. Dessa maneira, a educação geográfica acontece de forma significativa para que, nesta conformidade, os temas e conteúdos tenham um sentido prático no cotidiano dos alunos.

Na educação geográfica, estudar a cidade contribui, decisivamente, para que os estudantes reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares e nelas se reconheçam. Passam a compreender que a vida em sociedade é dinâmica e que o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares. (CASTELLAR, 2010, p. 52-53).

Para este trabalho, selecionamos quatro músicas que fazem parte da discografia da cantora supracitada e que são exemplos de como é possível abordar diversos temas e contextos geográficos na Geografia Escolar, são elas: *Purificar o Subaé*; *Quixabeira*; *Pertinho de Salvador*; *De onde eu vim*. Acreditamos no potencial que essas canções, assim como tantas outras, têm em proporcionar diversas interpretações do transcurso histórico-geográfico e social que caracterizam a cidade de Santo Amaro.

A música *Purificar o Subaé* aborda as questões ambientais que causaram a contaminação do Rio Subaé, que atravessa a referida cidade e é a principal fonte de renda de muitos pescadores ribeirinhos. No entanto, essa atividade está comprometida há muitos anos devido à contaminação do leito do rio advinda da “extração metalúrgica de chumbo entre os anos de 1956 e 1993, quando a Plumbum – Mineração e Metalurgia Ltda produziu entre 11.000 e 32.000 toneladas de chumbo por ano e gerou um passivo ambiental que vem sendo estudado desde a década de 70” (SANTOS, 2013, p. 31). Essa atividade mineradora provocou a contaminação por metais pesados, destacando-se o chumbo, que contribuiu para tornar o leito do rio totalmente degradado.

Composta por Caetano Veloso em 1981, *Purificar o Subaé* faz uma crítica ao descaso do poder público, que se manteve negligente à causa ambiental, aos “malditos” donos da mineradora pela má gestão



dos recursos naturais e das escórias resultantes desse processo industrial que não teve o tratamento adequado, ocasionando a poluição do ar, do solo, da água, impactos na saúde pública e na economia da cidade, devido ao grande dano ambiental que atingiu a bacia hidrográfica do Rio Subaé e, conseqüentemente, na vida dos santamarenses. A seguir, parte da letra da música.

“Purificar o Subaé”

(Compositor: Caetano Veloso. Intérprete: Maria Bethânia)

“Purificar o Subaé
Mandar os malditos embora
Dona da água doce quem é
Dourada rainha senhora
O amparo do sergi-mirim
Rosário dos filtros da aquária
Dos rios que deságuam em mim
Nascente primária
Os riscos que correm essa gente, morena
O horror de um progresso vazio
Matando os mariscos, os peixes do rio
Enchendo meu canto de raiva e de pena [...]”

Essa música possibilita abordar temas e conteúdos geográficos que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), estão relacionados com a unidade temática *Natureza, ambiente e qualidade de vida*, que objetiva fazer uma interligação entre a Geografia física e humana, apresentando os processos físico-naturais, seus recursos, as transformações da natureza e os seus impactos socioambientais provocados pela ação antrópica em diversas escalas e nos diversos contextos.

Alguns conteúdos podem ser evidenciados em sala de aula (ou na aula de campo) a partir do momento em que os/as alunos/as escutam essa música e fazem a leitura da letra, possibilitando a reflexão e a sensibilização de inúmeras temáticas, a exemplo: hidrografia do Brasil e da Bahia; geologia e mineração no Brasil; exploração dos recursos minerais; expansão industrial; a água da terra e sua gestão; poluição, meio ambiente e sociedade; paisagens; ecossistemas e biomas; políticas ambientais e unidades de conservação do Brasil e da Bahia; ação antrópica e degradação ambiental, dentre outros.



É importante que os/as alunos/as sejam participativos e que possam refletir, debater, questionar e problematizar sobre as temáticas abordadas, de modo a propor soluções para os problemas sociais e ambientais denunciados na letra da canção. Assim, com a troca de conhecimentos e convergências e divergências de opiniões, é possível que esses/as possam pensar geograficamente para que saibam agir de forma compromissada e interessada no espaço geográfico.

As próximas canções de Maria Bethânia nos permitem relacioná-las com a unidade temática *O sujeito e seu lugar no mundo*, que de acordo com a BNCC:

[...] pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. [...] o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2018, p. 362).

As músicas *Quixabeira* e *De onde eu vim* retratam importantes dimensões do lugar relacionadas principalmente com a cultura local, com destaque para o samba de roda do Recôncavo, reconhecido como Patrimônio Imaterial da Humanidade desde 2005. O samba é um ritmo musical bastante difundido no Recôncavo Baiano, sobretudo em Santo Amaro, nas festas populares locais. Diante disso, devido à figura de tantas mulheres ilustres em Santo Amaro, o samba santamarense ganhou notoriedade, inspirado em Edith do Prato⁶ e D. Nicinha⁷, duas mulheres

6 Edith Oliveira Nogueira ficou conhecida como Dona Edith do Prato por se apresentar usando uma faca e um prato como instrumentos. Cantava samba-de-roda em Santo Amaro, interpretando temas de domínio público do Recôncavo Baiano.

7 Maria Eunice Martins da Luz, conhecida como Nicinha do Samba, foi uma importante personagem do samba de roda e da história da cidade de Santo Amaro. Nicinha sempre transitou nos ambientes singulares do Recôncavo: nos terreiros de candomblé, na



santamarenses que souberam até o final de suas vidas transgeracionar esse ritmo, assim preservando esse tão importante bem cultural.

Essas celebrações afro-brasileiras representam a identidade do Recôncavo, inclusive do povo santamarense. Desse modo, o samba, o batuque, a capoeira e o maculelê⁸ produzem sons que simbolizam a força de um povo marcado pelas migrações forçadas em virtude da escravização, concretizando as dimensões culturais dos lugares do Recôncavo em um determinado tempo e espaço que diferem de outros lugares e contextos. Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 61) enfatiza que “o conceito de lugar, por sua vez, articulado ao conceito de cotidiano urbano, de espaço simbólico, dá sentido aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, ajuda-o a relacionar os conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano”, cumprindo com a função social da Geografia Escolar.

A prática em sala de aula a partir do uso dessas músicas possibilita pensar a respeito de temas geográficos que fazem referência aos conteúdos e contextos que elas representam: primeiramente o conceito de lugar e de identidade, sobretudo quando são abordadas as questões culturais; colonização e a formação territorial do Brasil e da Bahia; diversidade e culturas africanas e afro-brasileiras; Geografia da Bahia; migrações e imigrações; turismo na Bahia, principalmente em Santo Amaro, devido aos festejos populares de Nossa Senhora da Purificação e do Bembé do Mercado – todos esses temas são essenciais ao entendimento do espaço geográfico do Recôncavo e de Santo Amaro. Assim, cada grupo ou cada indivíduo constrói/compreende a essência e o pertencimento de um determinado lugar onde vive, refletindo sobre os diferentes processos geográficos resultantes de uma soma de fatores que geram um acúmulo de heranças culturais.

capoeira, no maculelê e, principalmente, no samba de roda, onde ela se destacou como exímia sambadeira. A sambista ilustre faleceu no período da escrita deste trabalho, no mês de fevereiro de 2022, deixando um grande legado para a cultura do Território do Recôncavo.

8 Maculelê é um tipo de dança da Bahia que tem sua matriz nas culturas afro-brasileira e indígena; em sua origem, essa dança era ligada às fazendas de cana-de-açúcar na Bahia.



“Quixabeira”

(Compositor: Carlinhos Brow.
Intérprete: Maria Bethânia)

[...]

Alô meu Santo Amaro
Eu vim lhe conhecer
Eu vim lhe conhecer
Samba Santamarense
Pra gente aprender
Pra gente aprender
Tu não faz como um passarinho
Que fez um ninho e avoou
Mas eu fiquei sozinho
Sem teu carinho
Sem teu amor.

“De onde eu vim”

(Compositores: Maria Bethânia e
Paulo Dáfelin. Intérprete: Maria
Bethânia).

[...] Quando eu saí nesse dia
Eu tinha a batucada anunciando o
carnaval
Aí jurei
Fiz promessas de que por onde eu
andar
Meu canto vai na frente anunciando
O meu lugar
E lá tem samba
Batucada
Tem magia
Tem dendê
Tem poesia no dia a dia
Capoeira e maculelê
Tem gente bonita
Tem gente que acredita que o Sol
Sempre há de brilhar [...]

Em *Pertinho de Salvador*, Maria Bethânia apresenta o seu apego ao lugar, a Santo Amaro, onde ela se diz feliz; o lugar para onde ela retorna sempre nas épocas festivas e é cercado de memórias, de encantos e paisagens, narrativas, inspirações para novas canções, sobretudo no mês de fevereiro. Sobre isso, vejamos um trecho de sua fala no documentário *Fevereiro*, de Marcio Debellian, 2019:

Trabalho o ano inteiro pra passar fevereiro em Santo Amaro, eu não me importo, enfrento quem eu tiver que enfrentar para passar fevereiro em Santo Amaro [...] Tudo o que eu fizer, quando eu viajar, o que eu comprar, o que eu gostar, o que eu achar bonito, eu separo pra usar em fevereiro.

Em fevereiro, na cidade de Santo Amaro ocorre a Festa de Nossa Senhora da Purificação, padroeira da cidade. Pela devoção, pelas lembranças afetivas e tradições mantidas pela família Veloso nesse período do ano, nota-se no depoimento da cantora um sentimento de pertencimento ao seu lugar de origem muito forte por essa celebração.



Nessa perspectiva, Lima (2018, p. 154) enfatiza que “o lugar tem um caráter individual forjado pelas determinações concretas do meio, pelos apelos do hábito e da história, que acabam por tornar o lugar a própria casa, a cidade natal”. Fora desse lugar, a localização é apenas mera extensão do espaço abstrato, isto é, não simboliza a identidade de cada sujeito que se compreende como pertencente a um determinado tempo e espaço específico. Assim, compreender os fenômenos por meio da mediação de conceitos geográficos permite que os/as alunos/as compreendam as diferenças e semelhanças em diferentes escalas.

“Pertinho de Salvador”

(Compositores e Intérpretes: Maria Bethânia e Zeca Pagodinho)

Se amanhã fizer um tempo bom
 Eu digo a você pra onde é que eu vou
 Vou ali pertinho de São Salvador
 Pra Santo Amaro da Purificação
 Matar saudade de um tempo bom
 Que não saiu de mim, onde sou feliz
 Samba de roda, festa de São João
 Folia de Reis, igreja da Matriz
 Céu de estrelas, fogueira que alumia
 As histórias, contadas na Bahia
 Dos terreiros, quintais e chão de massapé
 Toda a beleza do mundo
 Na força de um canto de fé
 Gente simples que vive na beira do rio Subaé [...]

O conceito de paisagem também se faz presente nessa música. Maria Bethânia descreve as praticidades de Santo Amaro, uma cidade do interior da Bahia, com o céu estrelado e altas temperaturas; as fogueiras juninas, que são uma tradição no mês de junho, como forma de celebração aos santos homenageados no Nordeste, em que as famílias se reúnem para festejar; os terreiros símbolos das religiões de matriz afro-brasileira; o chão de massapé, pedogênese de um tipo de solo escuro, argiloso e orgânico muito comum na Zona da Mata e bastante propício para o cultivo de cana-de-açúcar, fazendo referência ao plantio dessa cultura no século XVI e à expansão urbana às margens do Rio

Subaé. Todos esses temas são pertinentes à categoria de análise da paisagem que podem ser trabalhados em sala de aula.

Cavalcanti (2013) aborda que para trabalhar com esse conceito requer um olhar crítico e atento aos processos que deram origem a estas paisagens, de modo que haja uma interação dialética entre os sujeitos e o objeto de estudo, permitindo ir além do olhar empírico descritivo, reconhecendo que, para além do visível, da imagem, existem construções culturais e representações sociais históricas deixadas por inúmeros processos que deram origem a uma determinada paisagem que possui forma, fisionomia e características particulares e distintas. Assim como são as singularidades da cidade de Santo Amaro.

Em síntese, podemos afirmar que as músicas de Maria Bethânia expressam a realidade dos fenômenos culturais, religiosos, sociais e ambientais da cidade de Santo Amaro. Essas músicas, assim como outras, possibilitam um olhar interpretativo das contradições políticas e culturais presentes no cotidiano dos/das alunos/as, configurando-se como um importante artefato de diálogo, além de propiciar uma metodologia prazerosa e convidativa, de modo a despertar sentimentos, afetos e novos olhares sobre a temática abordada, contribuindo para uma troca mútua de conhecimentos e sensações.

Quando se trata de músicas para discutir a cidade do/a estudante a partir de letras e interpretações de artistas “filhos da terra”, como é o caso de Maria Bethânia, a proposta se torna ainda mais prazerosa, conforme foi apontado nas pistas de reflexões abordadas nesta seção, contribuindo para o entendimento das cidades, enquanto educadoras, visto que elas são capazes de “educar, formar valores, comportamentos, informar com sua espacialidade, com seus sinais, com sua imagem, com seus sons, com sua escrita” (CAVALCANTI, 2008, p. 74), possibilitando pensar sobre o espaço que se vive.



***“Tu não faz como um passarinho que fez um ninho e avoou”:
últimas melodias***

“Trabalhei o ano inteiro/Trabalhei o ano inteiro//Na estiva de São Paulo/
Só pra passar fevereiro em Santo Amaro”

(Música “Santo Amaro é ê!”, interpretada por Maria Bethânia. Letra de Edith do Prato)

Diante do exposto neste artigo, fica evidente a importância do uso das músicas na perspectiva da educação geográfica, “[...] pois elas possibilitam a (re)apresentação dos conceitos-chave, aproximando a ciência geográfica com o cotidiano” (BARROS; SILVA, 2015, p. 5), sobretudo no momento marcado por intensas transformações no meio educacional, em que nossos/as alunos/as têm demonstrado desmotivação e cansaço por conta do ritmo intenso do contexto das aulas remotas no período pandêmico.

Buscou-se com este texto enfatizar músicas que retratam a cidade de Santo Amaro, no Recôncavo Baiano, enquanto possibilidade de tornar o ensino de Geografia mais atrativo, bem como produtoras de novos saberes na sala de aula, sobretudo a partir do cotidiano dos/das estudantes, partindo do princípio de que a cidade é educadora.

Já não cabem apenas os conceitos, as tramas sociais das cidades e os exemplos contemplados nos livros didáticos, é preciso que seja proporcionado aos/às estudantes “condições necessárias para que consigam formar um conceito próprio” (BARCELLOS; COPATTI, 2020, p. 109), para que sejam sujeitos ativos em sua formação.

Por isso, realizamos um mergulho nas músicas entoadas pela voz da cantora Maria Bethânia, canções que versam sobre o cotidiano do Recôncavo, com maior abrangência para a sua cidade natal, Santo Amaro. Constatou-se na escrita deste artigo que as letras das canções apresentadas possibilitam inúmeras abordagens geográficas, desde denúncias urbanas e ambientais, até mesmo o saudosismo e sentimento de pertencimento para com o lugar, bem como com as paisagens em diferentes espaços da cidade.

A partir do uso das músicas de Maria Bethânia na Geografia Escolar, no processo de ensino/aprendizagem, torna-se possível aos/às



estudantes o desenvolvimento do raciocínio geográfico, de processos cognitivos que dão significado ao cotidiano, compreendendo os conceitos e temas desta ciência, para que possam pensar geograficamente, por meio da reflexão-ação, de modo a compreender os seus espaços de vivência e o mundo que os circunda em diferentes escalas, representados nas letras das canções.

Ressaltamos que é necessário que não haja um distanciamento da abordagem dos conceitos geográficos, os quais são necessários para a produção de reflexões e diálogos em sala de aula, sendo crucial evidenciá-los (espaço, lugar, região, paisagem, território) nas aulas de Geografia, a fim de ampliar os entendimentos da realidade, dos fenômenos espaciais, por meio da teoria e da prática, a exemplo do uso das canções interpretadas por Maria Bethânia, unindo as abstrações conceituais às informações e aprendizados geográficos que os/as estudantes já trazem em suas vidas, em seus cotidianos.

Por fim, é importante levar em consideração que as músicas nos espaços educacionais não devem ser utilizadas apenas por seu caráter lúdico, mas com objetivos específicos que desenvolvam as habilidades inerentes à formação geográfica dos/das educandos/as. Dessa forma, é valoroso que a postura do/da professor/a seja coerente e preparada para a utilização desses artefatos (sejam eles, músicas, obras literárias, charges, filmes, dentre outras possibilidades) de mediação entre os diversos saberes geográficos assinalados no processo de ensino/aprendizagem para que se cumpra o papel social da Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Roberta Jacqueline Saraiva. **A música ensina! Possibilidades metodológicas para o ensino fundamental nas aulas de Geografia.** 2013. 51 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2013.

BARROS, Alana Cerqueira de Oliveira. SILVA, Manuela Evangelista da. **Geografia Escolar e Linguagem Cinematográfica: Experiências formativas do/no PIBID.** In: Anais do II Congresso Nacional de Educação: Campina Grande/PB, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8345_08092015223233.pdf. Acesso em: jan. 2022.

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



CAETANO VELOSO. **Purificar o Subaé/Miséria**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/purificar-o-subae-miseria/> Acesso em: 11 fev. 2022.

CAETANO VELOSO. **Reconvexo**. 1989. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/47242/> Acesso em: 22 fev. 2022.

CARLINHOS BROW. **Quixabeira**. 1996. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/887252/> Acesso em: 11 fev. 2022.

CARVALHO, Caê; SERPA, Angelo. **O samba de roda como símbolo e “marcador” regional do Recôncavo baiano**. Revista Entorno Geográfico, n. 11, jan./dez., págs. 68-85, 2015. Disponível em: <http://entornogeografico.com/index.php/EntornoGeografico/article/view/108/110> . Acesso em: 15 fev. 2021.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: formação e didática** In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 39-57.

CASTELLAR, Sônia.; VILHENA, Jeruza. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011 (Coleção Ideias em Ação).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social**. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013, p. 45-65.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para (não) dar aula de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André; TONINI, Ivaine Maria (Org.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p. 64-80.

DEBILLIAM, Márcio. **Fevereiroiros**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=22RpBRBwtfM> Acesso em: 12 fev. 2022.

DENADAI, E. **Reflexões docentes sobre o ensino de História por meio da música: um encontro com professores do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES**, 2006.

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, Fábio Poletto; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Geografia e música na sala de aula: ensaio e reflexões**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica: diversas linguagens**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 141-156.

LISBOA, Acssuel de Souza; OLIVEIRA, Crislane da Silva; SILVA, Vagner Alves da. **A dinâmica territorial do Recôncavo e sua história materializada no espaço: estudo de caso dos municípios de Cachoeira, São Felix e Maragogipe – BA**. In:



Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Cartografia, 2014, Gramado. Cadastro territorial. Rio de Janeiro: SBC – Sociedade Brasileira de Cartografia, 2014.

LIMA, Jamille da Silva. Dardel Levinasiano? O sentido da hipóstase e a irrupção do sujeito no lugar. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, 2018, p. 149 – 160.

MARIA BETHÂNIA; PAULO DÁFELIM. **De onde eu vim**. 2021. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/de-onde-eu-vim/> Acesso em: 11 fev. 2022.

MARIA BETHÂNIA; ZECA PAGODINHO. **Pertinho de Salvador**. 2018. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/pertinho-de-salvador-part-zeca-pagodinho/> Acesso em: 11 fev. 2022.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução de Hilda P. Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Entre textos, imagens e canções: a “Cidade da Bahia” e suas Geografias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012, p. 19-40.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Simone Santos de; LIMA, Odete de; CAMPOS, Adalberto de Souza; MATOS, Adenilson Santos. **Música como dispositivo didático-pedagógico nas aulas de Geografia: experiências vivenciadas no PIBID da UNEB no Território do Sisal**. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG, Campinas, SP. 29 de jun. a 4 de jul. de 2019. p. 2229-2239.

ONGARO, Carina de Faveri. **A importância da música na aprendizagem**. UNIMEO/CETESOP: 2006. Disponível em: <http://www.alexandracaracol.com/ficheiros/music.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PEDRÃO, Fernando. Novos e velhos elementos da formação social do Recôncavo da Bahia de Todos os Santos. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo Baiano**. Vol. 1, 2007.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 21. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SANTOS, Leila Thaise Santana de Oliveira. **Análise da qualidade da água superficial do Rio Subaé – Bahia e influência do uso e ocupação do solo em seu entorno**. 88 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente – PPGM, Feira de Santana, mar. 2013.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.



SANTOS, Milton. O mundo não existe: depoimento. **Revista Veja**: Páginas Amarelas, ed. 1366, v. 27, n. 46, p. 7-10, nov. 1994. Entrevista concedida a Dorrit Harazim.

SILVA, Aisllan Damacena Souza da. **Da sala de aula para a rua**: propondo Geografias e afetos sobre o contexto cultural do Recôncavo baiano. Monografia (Especialização). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Programa de Pós-graduação em Cidadania e Ambientes Culturais – Ciacult. Santo Amaro, out. 2019.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de; CONCEIÇÃO, Erick Gomes. Melodias urbanas: cantando e decifrando a cidade nas aulas de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica**: diversas linguagens. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 119-140.



A MÚSICA NA SALA DE AULA

Rap nacional e ensino de Geografia no contexto pandêmico

MARCOS VINICIUS DE OLIVEIRA
JULLY GABRIELA RETZLAF DE OLIVEIRA



VOLTAR AO
SUMÁRIO

O presente trabalho volta-se para discutir a utilização da música como um recurso didático, aprofundando no entendimento de sua eficácia, sua aplicação e formas de utilização nas aulas de Geografia. A utilização da música na sala de aula, sobretudo na Geografia Escolar, mostra-se uma alternativa viável ao trabalho docente, pois, além de trazer a ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem, propicia a fuga do tradicionalismo das aulas expositivas e permite abordar uma infinidade de contextos geográficos por meio de suas letras.

Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir teoricamente a utilização da música como recurso didático para o ensino de Geografia e, em específico, apontar algumas letras do estilo musical rap como um material rico em reflexões e críticas para abordagem e contextualização do período pandêmico no Brasil nas aulas de Geografia.

Este artigo apresenta uma abordagem metodológica qualitativa com pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica se apoia em textos publicados, impressos ou *on-line*, que permitem ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (MEDEIROS, 2019). Já a pesquisa documental dispõe de dados documentais, como arquivos,

fichas cadastrais de clientes ou pacientes, de produtos, protocolos, boletins, entre outros, que possam ser analisados e sirvam de fontes primárias para o desenvolvimento da pesquisa (CAJUEIRO, 2013).

O percurso metodológico seguido compreendeu as etapas de: 1) levantamento bibliográfico relativo aos recursos didáticos e à música como recurso didático para o ensino de conteúdos geográficos, com detalhamento teórico maior do estilo musical rap; e 2) seleção e apresentação de rap's nacionais que abordam aspectos geográficos ligados à pandemia no território brasileiro.

O artigo está estruturado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia; 2.1. A música como recurso didático no ensino de Geografia; 2.2. Considerações sobre o estilo musical rap; 3. A compreensão da pandemia de Covid-19 a partir do rap nacional: indicação para as aulas de Geografia; 4. Considerações finais; 5. REFERÊNCIAS.

Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia

Os recursos didáticos são um conjunto de materiais que, ao serem utilizados no intuito de fins pedagógicos, almejam uma eficácia na mediação do processo de ensino-aprendizagem, levando em conta variados recursos, como giz, livro didático, maquetes, entre outros.

Ramos (2012) ressalta que os recursos didáticos são mediadores do processo de ensino-aprendizagem, materializando-se em diversos tipos de aplicações, materiais e linguagens, como, por exemplo, livros didáticos, paradidáticos, imagens de satélites, mapas gráficos, músicas, poemas, fotografias, filmes, videoclipes, jogos, entre outros recursos, que criam uma maior participação entre professor e aluno quando utilizados numa proposta adequada.

De acordo com Quirino (2011), os recursos didáticos são instrumentos complementares, que auxiliam a transformar ideias em fatos e realidade. Ele analisa que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além da técnica e método, auxiliando na transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e fatos para o campo da consciência, em que se transformam em ideias claras.



Dessa forma, os recursos didáticos devem ser diversos, assim como as formas de aprender, e o mais importante é que o professor tenha a liberdade de criar a sua ação pedagógica, não estando ela pre-determinada pelo material a ser utilizado, mas que as suas convicções influenciem na escolha do material para que, além de utilizarem os recursos, os alunos possam ser produtores de materiais, atribuindo a eles novos significados (QUIRINO, 2011).

De acordo com Ramos (2012), ao selecionar bem o recurso didático a ser utilizado, usando de forma adequada a demanda dos conceitos e conteúdos que serão aplicados pelo professor em sala, é possível propiciar mais qualidade no processo de aprendizagem, levando o professor a envolver o aluno nesse processo com ferramentas disponíveis que facilitem e possibilitem a aprendizagem.

De acordo com Oliveira e Luz (2010), as práticas de ensino de Geografia precisam priorizar a utilização de recursos didáticos que propiciem aos alunos a serem ativos no processo de construção do conhecimento, tirando-os da passividade; conforme isso acontece, eles criam uma reflexão crítica sobre o conteúdo exposto e abordado.

Sobre esse processo de utilização de recursos didáticos diversos no ensino de Geografia, Oliveira e Luz (2010) afirmam que é preciso uma atualização constante dos educadores para utilizar recursos de multimídia, no sentido do manuseio de tais ferramentas disponibilizadas, tendo em mente que não tomam o lugar de professor nas aulas, mas o auxiliam no processo pedagógico, enriquecendo e trazendo facilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das afirmações sobre o uso de recursos didáticos, Brandão (2013) ressalta algo muito importante: as técnicas de ensino viabilizam a relação entre professor e aluno, porém, não formalizam por si só o processo de aprendizagem, ou seja, para que as técnicas de ensino, como os recursos didáticos, não exerçam só o seu papel instrumental, o professor precisa ser o mediador do encontro do aluno (sujeito) com o objeto (conteúdo).

A esse respeito, Quirino (2011) destaca também que tanto os recursos didáticos quanto tecnológicos não devem ser utilizados unicamente como técnica de ensino por não garantir suficiência à aprendizagem dos conteúdos escolares. Dessa forma, é necessária a



participação efetiva do professor na criação de um ambiente de aprendizagem que possibilite ao aluno a ter liberdade de expressão, com o intuito de tomarem iniciativa na resolução de problemas e criação de soluções pessoais.

A música como recurso didático no ensino de Geografia

A música apresenta variados conceitos geográficos e traz o cotidiano dos alunos, por isso, usá-la nas aulas de Geografia se torna algo interessante. São muitos os ritmos e estilos musicais que existem, como samba, sertanejo, funk, rock, pop, rap e outros tantos, todos possuem letras carregadas de mensagens que contextualizam as várias formas de organização espacial.

As letras de música nos apresentam conceitos e noções básicas da Geografia, sendo também uma das artes que mais influenciam na subjetividade e na emoção em si, possibilitando, assim, o uso da música no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula (MUNIZ, 2012).

De acordo com Ferreira (2012), a música propicia ao indivíduo a percepção de um determinado lugar, mesmo que ele não esteja fisicamente nesse lugar, permitindo-lhe vivenciar certas paisagens e situações por meio de uma condição psicológica.

Para Muniz (2012, p. 81), “utilizar letras de músicas à prática pedagógica possibilita a análise e a reflexão dos conteúdos vistos em sala de aula por meio da dinâmica da nossa sociedade”. Sendo assim, ao usarmos as letras das músicas, o seu gênero textual e o ritmo que o acompanha, é possível potencializar a reflexão sobre um conteúdo específico da Geografia abordado nas aulas aplicadas.

Segundo Duarte (2014), é essencial que o ensino de Geografia acompanhe as mudanças curriculares ocorridas na década de 1980, buscando a qualidade do ensino e trazendo renovações e inovações em suas metodologias por meio de múltiplas linguagens, pois muitas delas foram se ressignificando ao longo do tempo.

Diante disso, observa-se que a música faz parte dessas múltiplas linguagens e que auxilia no processo de construção do conhecimento geográfico do educando enquanto recurso didático.



Pode-se destacar a contribuição da música como um recurso didático-pedagógico na construção do saber geográfico, sendo um valioso instrumento de massificação de ideias, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão, expressão e da construção do conhecimento. Dessa forma, o professor, na posição de mediador do conhecimento, tem a função de articular os conteúdos escolares com a letra da música, possibilitando uma contextualização com os conteúdos pertinentes à Geografia. (DUARTE, 2014, p. 2).

É importante destacar que a música em si não substitui o papel do professor no processo de ensino, no entanto, é um instrumento viável para auxiliá-lo na abordagem dos conteúdos geográficos. Contudo, o professor precisa ter um domínio e conhecimento prévio do conteúdo que se pretende abordar para, assim, introduzir a música como recurso didático, auxiliando-o na construção do conhecimento.

Duarte (2014) afirma que o professor de Geografia necessita problematizar os conteúdos que estão sendo pensados para aplicá-los em sala de aula, tendo a vivência dos alunos como fator de relevância, sendo assim, o professor consegue, de acordo com seu público-alvo, escolher qual forma irá utilizar para aplicar e trabalhar seu conteúdo, visando interatividade, raciocínio e senso crítico dos educandos.

Assim, a música é um recurso considerável para ser utilizado nas aulas de Geografia, desde que esteja relacionada com um determinado conteúdo da disciplina e conectada com a vivência do aluno de alguma forma, propiciando raciocínio e senso crítico sobre o assunto trabalhado. Vale lembrar que o professor de Geografia precisa ter um domínio prévio do conteúdo a ser aplicado, juntamente com a capacidade de utilizar a música como recurso didático, pesando as suas formas de uso, desde o momento da escolha da letra da música e ritmo até o enquadramento à matéria aplicada. Por meio da música, é possível compreender as diversas dimensões do espaço geográfico; as imanadas da sociedade: a dimensão política, econômica, social, cultural; e as derivadas da natureza: a dimensão físico-natural e a ambiental.

Finalmente, destaca-se a riqueza que pode ser para a Geografia Escolar a utilização da música enquanto recurso didático para compreensão de diversos temas geográficos. Em específico, músicas do



estilo musical rap, que podem contextualizar diversos assuntos relacionados à realidade política, socioeconômica e cultural, pois, em geral, trazem críticas sociais, revelam desigualdades, entre outros aspectos, que serão abordadas melhor adiante.

Considerações sobre o estilo musical Rap

Em primeira instância, vamos aprofundar um pouco sobre a origem do que seria o rap, seus “significados”, pois apresenta diversas interpretações de acordo com cada ideologia e lugar que se empregou como gênero musical na sua gênese.

Segundo Teperman (2015), o local mais frequentemente usado para expressar a origem do gênero musical rap é em um bairro de Nova York (EUA), o Bronx, no início dos anos 1970. A forma mais consagrada utilizada para representar a etimologia da palavra rap seria Rhythm And Poetry, o mesmo que “Ritmo e Poesia” (TEPERMAN, 2015).

Teperman (2015) apresenta diversas representações da palavra rap e os locais de origem:

Alguns preferem dizer que o rap nasceu nas savanas africanas, nas narrativas dos griôs – poetas e cantadores tidos como sábios. Ou ainda, como sugerem alguns *rappers* e críticos brasileiros, que é uma variante do repente e da embolada nordestinos. Outros MCs brasileiros defendem que rap é a sigla para “Revolução Através das Palavras”, e já foi dito que as três letras poderiam corresponder a “Ritmo, Amor e Poesia”. Mais do que explicações, essas são interpretações, e defender uma delas é uma espécie de alinhamento ideológico, que terá impacto no modo como essa música se situará no mundo social. (TEPERMAN, 2015, p. 13).

Independentemente do local correto de sua origem, é notório perceber que esse gênero musical se expressa como uma manifestação do sentimento vivido por povos que expressam, de forma crítica ou de conscientização, a realidade que vivem socialmente, expressa em rimas ritmadas.

Campos (2008) afirma que o interesse maior no uso do rap nas aulas de Geografia pelos professores se encontra nas letras que possuem,



de certa forma, alguma relação com a análise espacial, pois isso pode ser utilizado com estudos que estão sendo aplicados em sala de aula, possibilitando o aprofundamento do conteúdo, já que, para o ensino, a razão está em propiciar condições para modificar a estrutura socioespacial e superação da desigualdade.

O rap possibilita trabalhar com os alunos diversas questões que envolvem o seu cotidiano. Segundo Campos (2018), com suas letras carregadas de mensagens de luta contra o preconceito, racismo e desigualdade, o rap possibilita trabalhar e gerar nos alunos um sentimento crítico e atuante frente aos problemas sociais que eles conseguem observar na sua realidade.

A exemplo disso tem-se o rap *Castelo de Madeira*, composição de Demis Preto Realista (2004) e interpretação do Grupo A Família (2004). A letra desse rap contextualiza a realidade vivenciada por moradores de periferias e favelas:

Trecho da música *Castelo de Madeira*

Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira/Sobe a ladeira do gueto e meu castelo é de madeira/Milhões de brasileiros não têm teto não têm chão/Eu sou apenas mais um na multidão/Alá! Tô vendo a cena vai chover e o rio transbordar/E meu castelo de madeira vai alagar/Isento de imposto eu mesmo abraço com meus prejuízos /Natural sofrer se os cordões são indecisos/Mil avisos, periferia desestruturada/Mil muleque louco, no crime mostra a cara/Centenas de vezes via a cena se multiplicar/Quando cheguei aqui não tinha ninguém agora tem uma pá/Rumo ao centro calos nas mãos multidões/Toda essa rebeldia reforça os refrões/Talvez você não saiba do herói que vive a guerra/Com uma marmita fria sem mistura eu sou favela/Mas não importa se chão de terra tem poeira/Realizei meu sonho, meu castelo de madeira/

O rap nacional brasileiro, segundo a *Revistarap* (2018), teve o seu início no ano de 1986, seguindo o movimento nacional, que nascia também naquele contexto. Esse estilo musical teve início na cidade de São Paulo, onde os que o ouviam ou o praticavam sofreram certas dificuldades, pois o ritmo era tachado como violento e, principalmente, de periferia.



A *Revistarap* (2018) destaca também que, a partir da década de 1990, o estilo musical passou a ganhar grande destaque no cenário nacional, sendo uma explosão nas rádios naquele período. Os primeiros *rappers* a se destacarem foram Thayde e DJ Hum, que deram lugar a grupos muito conhecidos até hoje pelo seu estilo e letras, como Racionais, por exemplo, destaque até os dias atuais.

Segundo Oliveira (2020), atualmente o rap nacional se destaca pela sua importância frente às questões políticas, formais e temáticas, marcado por uma pluralização de sentidos intensa, acompanhado de debates sociais amplos, inclusive com vozes femininas (representatividade feminina no estilo), como Karol Conká, Lurdez da Luz, Negra Li, Flora Mattos; grupos que representam a Comunidade LGBTQIA+, como Quebrada Queere e Rico Dalassan; e indígenas, com o grupo Bro MCs.

A próxima parte apresenta canções do gênero rap criadas, nacionalmente, durante o período da pandemia de Covid-19. Por meio das letras, os autores(as) buscaram expressar sua crítica e visão de toda a realidade do quadro pandêmico no Brasil, possibilitando uma compreensão do contexto global refletido em nosso País.

A compreensão da pandemia da Covid-19 a partir do Rap nacional: indicação para as aulas de Geografia

Desde o ano de 2019, mais precisamente em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre inúmeros casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China. Em 7 de janeiro de 2020, foi confirmada pelas autoridades chinesas a identificação de um novo coronavírus. Em 11 de fevereiro de 2020, o vírus recebeu a denominação de SARS-CoV-2, responsável por provocar a então Covid-19. O mundo, então, se viu em uma pandemia decorrente da Covid-19 (CONASS, 2021).

Guimarães et al. (2020) destacam a facilidade vista na disseminação do vírus decorrente de um mundo globalizado, pois sua origem se deu na capital de Wuhan, província chinesa de Hubei, onde há um importante fluxo e circulação mundial de pessoas, com uma população com cerca de 10 milhões, e rapidamente se alastrou para todo planeta, tomando, assim, a dimensão de um quadro de pandemia.



Desde que começou, até 20 de abril de 2022, foram confirmados mais de 504,4 milhões de casos de Covid-19 e mais de 6,2 milhões de mortes relacionadas (WHO, 2022).

Dados e análises em nível de país têm revelado desigualdades significativas na distribuição dos casos e mortes por Covid-19 dentro dos países e em diferentes perfis sociodemográficos. A Covid-19 afetou desproporcionalmente populações vulneráveis, incluindo aquelas que são economicamente desfavorecidas, idosos e pessoas com condições de saúde subjacentes (WHO, 2022).

Antes da pandemia, as tendências globais eram favoráveis em vários aspectos. Houve redução na baixa estatura infantil, consumo de álcool e uso de tabaco, bem como maior acesso à água tratada e ao saneamento, higiene básica e aos combustíveis. Em contraste, a obesidade entre pessoas de todas as idades, a anemia entre mulheres, hipertensão entre adultos, violência contra a mulher e a poluição do ar começaram a aumentar ou permanecer em níveis elevados. O impacto total da pandemia sobre esses fatores de risco ainda não é conhecido em nível mundial. No entanto, as evidências disponíveis sugerem que muitos dos serviços relevantes foram interrompidos, com consequências potencialmente dramáticas e negativas (WHO, 2022).

É de conhecimento de todos que, ao longo do avanço e intensificação da pandemia, um novo cenário mundial se descortinou, marcado pela piora da qualidade de vida, fragilidade no sistema de saúde, desemprego, aumento do emprego informal, agravamento da fome e da pobreza, e dos problemas socioambientais, entre tantos outros aspectos, cuja complexidade foi inspiração para as composições de letras do estilo rap.

Nesse sentido, alguns rap's nacionais passaram a contextualizar a pandemia de Covid-19 no Brasil, evidenciando as mudanças espaciais, culturais, socioeconômicas, políticas e ambientais no cotidiano dos brasileiros. A título de exemplificação, serão apresentados a seguir alguns rap's criados no período pandêmico, cujas letras podem ser trabalhadas em sala de aula como recurso didático para construção do conhecimento geográfico.

A primeira música se chama *Pandemia RAP*, de composição de AKALIBRE (2020), interpretada por AKALIBRE (2020). A música aborda o quadro pandêmico de 2020 até os dias atuais e evidencia a



negligência do ser humano frente ao cuidado com o planeta, rios, flora e a convivência social:

Trechos da música *Pandemia RAP*

Saudações, Covid-19 na voz/Se quer ouvir reflexões convide nós
Vim através de multidões/Só pra ficarmos a sós/Mostrar a luz no fim
do túnel/Que não vem dos faróis/Oh que ironia/Cê dita e parasita o
planeta/Tô só devolvendo vida pra essa vista cinzenta/E diz que eu sou
a doença pensa na ideia contrária/Chamam de vírus/Eu chamo de cura
interplanetária/Pandemia/É essa hipocrisia incrustada/Quando a água
bate na bunda/Aí cê vê que é gelada/Em vez de 1 kilo de papel/Por que
não economiza e lava?/Gasta 10 horas no banho/E reclama quando ela
acaba/Pô/Me falta ar, pra poder expressar o que sinto/De observar/O
homem e sua motosserra/Se abdicar da flora e renegar o instinto/Câncer
maligno agindo no pulmão da terra/Humanos... Ódio, ganância, gula e
prepotência Arrogância.../Da ânsia de pensar na negligência/Há anos.../
Vivem jogando os lixos onde bebem/Mas que capricho conseguem/Pensar
que merecem Éden. (AKALIBRE, 2020)

Os versos da música *Pandemia RAP* trazem uma reflexão, por meio da temática da Covid-19, de que, muitas vezes, o maior “parasita” do planeta não é o vírus e, sim, o próprio ser humano, que altera o meio natural em que vive. Uma crítica de como a humanidade, em seu meio social e consumista, vem degradando a natureza e seus recursos de forma desenfreada, envolvendo consumo excessivo de água e desperdício, desmatamento intensivo frente às ganâncias capitalistas em um mundo globalizado e até o descarte irregular de resíduos sólidos que contaminam solos e leitos de rios com sua produção em excesso.

Nesse sentido, o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (2021) apontou que a Amazônia perdeu 803 km² de floresta apenas em outubro de 2020, sendo uma área equivalente a quase quatro vezes maior do que Recife (PE), mostrando que o desmatamento acumulado de janeiro a outubro no período de 2021 chegou a 9.742 km², o pior índice em dez anos, segundo registros do instituto (IMAZON, 2021).



A segunda música se chama *Brasil de Quem? (Parte 5)*, de autoria de L.L.Q., interpretada pelo MC Sid (2021). A música faz críticas ao posicionamento governamental do Brasil frente ao quadro de pandemia global enfrentado no País pela Covid-19 e critica a negligência na saúde, cuidados e atitudes tomadas frente à pandemia:

Trechos da música *Brasil de Quem? (Parte 5)*

Negaram a compra de vacinas 11 vezes Investiram em tratamentos sem comprovação/Deixou o país desamparado quase 15 meses/Ironizou a morte da própria população/Fraudes com Witzel, Barbalho e Moisés Compra de 1 respirador pelo preço de 10 O hospital anda mais decadente que o colégio /E no pulmão do mundo oxigênio virou privilégio/O valor do gasto de saúde de 1 deputado hoje tá em 135 mil reais/Eu não sou bom em matemática, mas sei que esse valor dá 540 auxílios emergenciais/A gente sabe que dinheiro não tá em falta mas o governo não bota nas causas essenciais/Por isso falta comida na mesa aluno na escola e remédio pra dentro dos hospitais/Educação por outro lado tá sucateada/O professor pra variar tá mal remunerado/Aluno sem internet tá sendo abandonado/Por isso a boca da esquina tá sempre lotada/Quer acabar com o crime então investe na escola/Dignidade e infra-estrutura pra quebrada menor precisa de perspectiva e esperança/Quando o estado não dá isso o crime vai e abraça/Cortei fritura da dieta olha o preço do óleo/Cortei arroz e feijão porque tá o preço da cara/Virei vegano carne não cabe no orçamento/Virei ciclista porque a gasolina anda cara/(L.L.Q., interpretada pelo MC Sid, 2021)

Nos versos da música *Brasil de Quem?*, o cantor retrata alguns casos ocorridos no Brasil diante do cenário da pandemia, relatando a negligência da compra de vacinas, o investimento em tratamentos sem comprovação científica, a compra de equipamentos respiratórios com preços altos, falta de investimento do dinheiro público em causas essenciais como a saúde e a educação. Outro ponto citado e criticado foi o preço dos alimentos, que tiveram aumento considerável no período da pandemia.

Esse rap faz críticas ao governo do País e expõe questões envolvendo a educação, saúde, economia e a falta de emprego, demandas que se agravaram na pandemia. Destaca que muitos alunos não tinham



condições suficientes para participar das aulas remotamente, como acesso a aparelhos eletrônicos e internet, fora a condição psicológica enfrentada em muitos lares por pais e responsáveis que perderam seus meios de sustento com a crise econômica do País.

A terceira música se chama *A luta contra o Coronavírus (Covid-19)*, de autoria do Repper Juruna (2020), interpretada por ele também. Essa letra aponta algumas críticas ao governo brasileiro, mas também traz, de forma enfática, a necessidade dos cuidados na pandemia:

A luta contra o Coronavírus (Covid-19)

Mais uma vez o mundo se assusta /Contra o coronavírus a mais nova luta
Muitos já morreram infectados /Tem gente brincando achando engraçado/
Eis a questão fica em casa ou não? /O debate rola na net e na televisão /
Uns defendem que o país não pode parar /Senão o caos social vai se instalar /
Engano seu, instalado tá faz tempo /Mas o povo anestesiado não usa o pensamento/
São nessas horas que o estado tem que mostrar /Que cuida dos cidadãos e seu lar
E o povo vai fazendo a sua parte /Ficando em casa, se prevenindo de verdade
Sempre lavando as mãos com sabonete. Evitando contato com gente
O coronavírus não é filme de ficção /Pague pra ver e vai tombar no chão/
O negócio é sério, é crise mundial A nossa resposta é lutar até o final
O ser humano mais uma vez vai se superar / Não é Covid-19 que vai nos parar/
Preste atenção avalie cada notícia /Pra não espalhar fake news e mentira/
É hora de termos responsabilidade Paciência e se adaptar à nova realidade/
Vamos proteger os nossos velhos /As nossas crianças, sendo fraterno /
Obrigado a cada um que nesse momento /É solidário pra amenizar o sofrimento
Álcool 70, álcool em gel e áascara /É pra usar não é enfeite da casa /
Logo vai passar essa dificuldade /Com colaboração mais rápido é verdade /
Li falador se expressando na net nada bem Porque tem um trampo, tirando quem não tem /
Ficar em casa não é preguiça e comodismo É ter sensibilidade com a vida do vizinho /
E se a fome apertar que o governo dê um jeito /Não podemos virar uma Itália com vários morrendo /
Se não aprendermos com a tragédia dos outros /Somos os piores cometendo um erro escroto
O negócio é sério, é crise mundial/A nossa resposta é lutar até o final/ O ser humano mais uma vez vai se superar
Não é Covid-19 que vai nos parar. (Rapper Juruna, 2020)



Nos versos da música *A luta contra o Coronavírus (Covid-19)*, o autor inicia relatando a luta da humanidade nesse momento e o vírus provocado pela Covid-19, apontando que, mesmo diante de muitas mortes, muitas pessoas ironizaram e fizeram piada, apesar do número de mortes no Brasil, aproximadamente 616 mil (CORONAVÍRUS BRASIL, 2021).

A música *A luta contra o Coronavírus (Covid-19)* relata muitos acontecimentos frente ao início da pandemia, mostrando o ano de 2020, no qual se via a grande necessidade de isolamento social e como isso repercutiu em meio a duas frentes de pensamento, os que queriam aderir e os que diziam que era necessário continuar os empregos e negócios, com medo de uma crise econômica no País. Essa música contextualiza e aborda os cuidados necessários com o vírus, como o uso de máscara, álcool em gel e a necessidade da luta coletiva social para vencer e superar o quadro pandêmico, não só nacional, mas mundial.

A quarta música se chama *Quarentena*, de autoria do MV Bill (2020), interpretada pelo autor, produzida por Mortão. Esse rap relata o quadro de isolamento social necessário no período de 2020, sendo que a música e o clipe foram gravados de dentro do apartamento do MV Bill, já que ele estava em isolamento:

Quarentena

MV Bill tá em casa! /Cuide-se Proteja-se Tempos difíceis /A Organização Mundial de Saúde avisou Fizeram pouco caso Chefe de Estado minimizou/ Demorou /Perderam tempo com coisa que não interessa /Quem tem noção do vírus tá com medo, tá com pressa, sei /Incompetência vem na frente sim /Se dependesse deles a epidemia não teria fim /Presos na inércia/ É cada um por si, a cena é essa /O fim de tudo para alguns é quando tudo começa /Sei, com povo gado é mais fácil levar de lambuja/ Lavaram as mãos, mas a boca continua suja /Alguém avisa pra esses “cara”/ Que a gripe é mundial /E a cada dia o número de infectados dispara /As ruas estão vazias /Assim que tem que ser /Marcar uma temporada em casa se quiser viver /Só sair em situações especiais /Pra comprar itens considerados essenciais /Na favela, pra nós a Covid é diferente /As casas não são grandes e geralmente muita gente /Aglomeración inevitável/ Alguns lugares ainda não têm água potável



/Se cuida aí Ih, que vai faltar espaço na UTI /Se a gente não fizer o certo pra se prevenir Lavando bem as mãos evitando toque na mucosa /O bagulho é sério não tem cura milagrosa Pois bem não tem plano de contingência Alguns vão se contaminar por conta dessa negligência /Outros vão pegar por conta da ignorância Liderança que se perde se acha na arrogância/ Você! Se ligou que o Corona deixa na lona /O estrago veio à tona /O mal contamina a cada esquina /Mais sério do que se imagina /Só faz a sua parte que eu faço a minha/ Não pense que é só uma gripezinha/ A guerra é grande pra uma mente tão pequena /O mundo tá parado e a gente tá de quarentena /O cuidado é nosso para não pagar com a vida /Covarde do Covid o capiroto te convida/ A sua máscara caiu, caiu, caiu/ E todo mundo viu /O mal é contagioso, mas o bem é contagiante/ Lá na frente a gente se vê...ou não / Fé em nós /(Original Rap Nacional – MV Bill, 2020)

Nos versos da música *Quarentena*, o autor traz uma análise inicial da necessidade que se instaurou no início da pandemia sobre o isolamento social, os avisos da OMS e o “pouco caso” de lideranças do governo brasileiro. A música também aponta, de forma crítica, dizeres que relatam o vírus como uma “gripezinha”, sendo que não se trata apenas de uma gripe, mas de um vírus mundial, em que o número de infectados cresceu de forma acelerada. Na música, também são apresentadas situações de vulnerabilidade encontradas em algumas comunidades, cujas residências são pequenas e próximas, o que torna inevitável a aglomeração, refletindo a contaminação no geral.

Portanto, viu-se nesse tópico que é possível utilizar alguns rap’s nacionais como recurso didático nas aulas de Geografia na abordagem do quadro pandêmico brasileiro, pois as letras apresentam o contexto socioeconômico atual e trazem à tona algumas mazelas sociais que, muitas vezes, não são reveladas no cotidiano da sociedade, tais como: degradação ambiental, deterioração da qualidade de vida, descaso e lentidão dos governantes frente à pandemia no País, ações tardias na obtenção das vacinas, faturamento ilícito na compra de medicamentos e equipamentos de saúde, dentre tantas outras realidades.



Considerações Finais

Diante da revisão teórica apresentada, ficou evidente que a música permite toda uma caminhada lúdica, a qual, mediada pelo professor, utilizada e pensada em todo um contexto geográfico específico, auxilia na construção do pensamento crítico, espacial e social dos alunos, sendo um instrumento interessante e possível de ser utilizado dentro da sala de aula.

Em específico, apontou-se o rap como um recurso didático interessante para a disciplina de Geografia, seja pela sua bagagem cultural, rítmica e emocional, ou por letras que, pensadas e estruturadas em rimas bem elaboradas, possibilitam formas criativas e lúdicas de uso em sala de aula, expressando uma ideia própria da letra ou permitindo refletir criticamente sobre alguma situação social específica, tendo o professor, como mediador e facilitador no ensino-aprendizagem, interagindo com os alunos.

Finalmente, as letras de rap nacionais criadas no período pandêmico e apresentadas neste trabalho podem auxiliar o professor na contextualização da pandemia de Covid-19 no Brasil, sendo um recurso didático interessante para estimular uma análise reflexiva e crítica acerca da pandemia no contexto global e nacional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Inês de Deus Neiva. MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Recursos didáticos no ensino de Geografia: tematizações e possibilidades de uso nas práticas pedagógicas. In. **Recursos didáticos**: possibilidades de uso no ensino de Geografia. UNESP. Ourinhos-SP. 2013. P. 81-97.

CAJUEIRO. R. L. P. **Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: guia prático do estudante. 1. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2013.

CAMPOS, Rui Ribeiro; MARQUES, Eder Rodrigo Carvalho. O Rap como uma possibilidade para o ensino de Geografia. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 33, n. 2, p. 235-252, mai./ago. 2008.

CONASS, Conselho Nacional de Secretaria de Saúde. **Painel Nacional: Covid-19**. Link: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CORONAVÍRUS BRASIL. **Painel Coronavírus**. Link: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 09 . dez. . 2021.



DUARTE, Gleydilene Ferreira. et al.. **A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória, ES. ago. 2014.

FERREIRA, Manuel Nunes. **A Música como recurso didático na aula de Geografia**. Monografia apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2012.

GUIMARÃES, Raul Borges. et al. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, 34 (99), 2020.

IMAZON – Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia. **Desmatamento na Amazônia cresce 33% de janeiro a outubro em relação ao ano passado**. Link: <https://imazon.org.br/imprensa/desmatamento-na-amazonia-cresceu-33-de-janeiro-a-outubro-em-relacao-ao-ano-passado/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MUNIZ, Alexsandra. A Música nas Aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. S. de. Caminhos e desafios do rap brasileiro contemporâneo. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 65-77, 2020. DOI: 10.5007/2175-7917.2020v25n2p65. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2020v25n2p65>. Acesso em: 09 dez. 2021.

OLIVEIRA, Jully Gabriela Retzlaf. LUZ, Coaracy Eleutério. **O ensino de Geografia frente à multiplicidade de recursos**: dos tradicionais às novas tecnologias. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. ENG 2010. Porto Alegre. 2010.

QUIRINO, Valker Lopes. **Recursos didáticos**: fundamentos de utilização. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Campina Grande. 2011.

RAMOS, Marta Gonçalves da Silva. **A importância dos recursos didáticos para o ensino da Geografia no ensino fundamental nas séries finais**. Unb, UAB, Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Geografia. Brasília-DF. 2012.

Revista Rap. Rap no Brasil, você sabe como começou? Link: <https://www.revistarap.com.br/rap-no-brasil/>. Acesso em: 15 out. 2021.

TEPERMAN, Ricardo. **Se Liga no Som**: as Transformações do Rap no Brasil. Coleção Agenda brasileira. 1. ed.– São Paulo: Claro Enigma, 2015.

WHO, World Health Organization. World health statistics 2022: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Disponível em: <https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>. Acesso em: 26 jul. 2022.



O RIO DE JANEIRO

As paisagens de Machado de Assis por meio do jogo

ALAN GOMES DA SILVA

ALICE PEREIRA AGUIAR

LAYZA CRISTINA DE LIMA PAIVA

ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO



VOLTAR AO
SUMÁRIO

A Geografia nos permite não apenas aprender, como também entender fenômenos físicos, sociais e ambientais??????. Esses que estão espacializados e são transformados a partir da necessidade humana de habitar, bem como da forma de a sociedade se organizar de acordo com as suas ações. Os modos de estruturação espacial das sociedades acabam por exprimir as diferentes formas e conteúdos distribuídos nas paisagens, como objetos técnicos, artificializados, naturais e culturais, como argumenta Santos (2002; 2007).

Esses espaços e paisagens também são descritos, distribuídos, inventados e vividos pelas obras da/na Literatura. Elas nos ajudam a relatar, interpretar e entender relações sociais imbuídas na dimensão espacial, sendo a partir delas retratados fatos, estórias, imaginações, como também podem contribuir para a construção de um sujeito imaginário, histórico ou real. Desse modo, é possível pensar uma articulação entre Geografia e Literatura, para vislumbrar uma forma de leitura entre o mundo e a compreensão das coisas que estão ao redor.

Segundo Milton Santos (2012, p. 74-75), “a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas,

de construir o espaço”. Para o autor, a paisagem é constituída a partir das diferentes rugosidades presentes em momentos específicos da história humana, na qual a sociedade cria, recria, constrói, produz e reproduz objetos no espaço geográfico. Por meio do olhar que temos sobre os arranjos dos fenômenos e objetos, podemos interpretar e compreender as impressões marcadas na paisagem.

As paisagens estão presentes no diálogo entre Geografia e Literatura, uma vez que os geógrafos e os literários se utilizam delas para contextualizar algum lugar. Dessa forma, tanto no espaço geográfico, em suas escalas, como nas obras, têm sido uma das diferentes maneiras de ensinar conceitos e conteúdos de modo interdisciplinar, contribuindo para uma dimensão da análise geográfica dos lugares, paisagens e fenômenos em diferentes espaços, bem como de compreender os sujeitos e seus espaços na obra literária.

A Geografia tem como objetivo analisar as diferentes formas do espaço geográfico, a partir de seus conceitos, conteúdos e fenômenos físico-naturais e sociais espacializados. A Literatura, por sua vez, promove relações dinâmicas e dialogadas com o escritor, público e sociedade, que por meio de suas obras buscam compreender o mundo. Dessa maneira, a construção do conhecimento a partir das duas possibilita trabalhar as especificidades de cada uma além de suas inter-relações, uma vez que a Literatura, como uma obra, pode ou não retratar fenômenos da realidade (pode ser uma realidade inventada), enquanto a Geografia compreende em analisar a realidade (SILVA; BARBOSA, 2014). Por isso, a interdisciplinaridade se torna um elemento fundamental para se construir o conhecimento com os estudantes para vislumbrar a compreensão da Geografia, Literatura, História e outros, a partir de diferentes leituras de seus conceitos e conteúdos.

A Geografia, que hoje procura novas alternativas para formas de apreensão do espaço, muito tem a ganhar através da incorporação crítica de discursos como o da literatura, os quais podem servir como recurso de renovação metodológica para o ensino desta disciplina. (BARCELLOS, 2009, p. 42).

Destarte, o ensino de Geografia busca desenvolver no estudante a capacidade de descrição, leitura e análise dos diferentes fenômenos



especializados em diversas linguagens, como forma de mediação da aprendizagem. Para tanto, também é importante trabalhar com metodologias de ensino que promovam a condição didática para que os professores possam construir diversas possibilidades de intervenção sobre o que o estudante aprende. Sendo assim, a produção de jogos é uma das alternativas didáticas para pensar e articular o conhecimento, pois é uma forma de metodologia que aguça a curiosidade, as habilidades de leitura e escrita, a relação com conceitos e conteúdos, regras, dentre outros (SACRAMENTO, 2017).

Para construir essas diferentes relações, os projetos de pesquisa Auxílio à pesquisa AQ1 “Leitura sobre as espacialidades das cidades e suas representações na sala de aula (2016-)”, no qual a temática compreende um viés de suma importância para os estudantes do ensino básico a partir da leitura da cidade, e Auxílio à pesquisa AQ1 “As Práticas Pedagógicas Docentes em Geografia e os textos e políticas curriculares nos Estados do Rio de Janeiro e Goiás” (2016-), no qual se discute as diferentes possibilidades de construção didática, ambos financiados pela Faperj, e o Projeto de Extensão “Oficinas Escolares de Geografia”, vinculado ao Departamento de Extensão da Uerj desde 2016, o qual busca trabalhar com oficinas didáticas nas escolas com diferentes temáticas da Geografia, possibilitaram pensar em variadas ações didático-pedagógicas de diversas formas: por meio de oficinas, palestras, trabalhos de campo, material didático, dentre outros, a partir da temática Cidade e os diferentes fenômenos, conceitos e conteúdos geográficos.

Dessa maneira, diversas oficinas baseadas no tema “Geografia, Literatura e Arte” foram realizadas em escolas de diferentes partes da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro no segundo semestre de 2019. O jogo “O Rio de Janeiro: as paisagens de Machado de Assis” teve como objetivo não apenas trabalhar interdisciplinarmente Literatura e Geografia, mas também a criatividade dos alunos de diversas faixas etárias sobre a história e geografia da capital fluminense.

Por isso, o objetivo deste texto é analisar a construção do conhecimento geográfico e literário sobre o Rio de Janeiro em cinco obras de Machado de Assis a partir da metodologia do jogo, para trabalhar o contraste entre passado e presente por meio da paisagem dos locais referenciados nas obras. O principal desafio foi: como unir



conhecimentos que, ao longo da vida escolar, são colocados como completamente distintos em uma única atividade? Como desconstruir esse estereótipo de que a Geografia e a Literatura não podem se complementar? Como provar que licenciados de cursos diferentes podem, sim, se unir em prol da produção de uma atividade única e indissociável?

Portanto, escolhemos cinco obras de Machado de Assis – pois elas citam paisagens e lugares referentes à cidade do Rio de Janeiro – para trabalhar, com os estudantes de diferentes anos, as dinâmicas da paisagem e de seus personagens e provocar reflexões sobre determinadas situações, tanto nas obras machadianas como na contemporaneidade.

A decisão de um trabalho baseado nas obras de Machado de Assis aconteceu, principalmente, pela sua preocupação com os diferentes acontecimentos: políticos, espaciais, históricos e sociais no Rio de Janeiro. O autor descrevia as paisagens em suas obras por meio de citações de diversos lugares da cidade referida. Desse modo, a intenção foi promover algumas reflexões aos estudantes sobre as mudanças decorridas na paisagem e no espaço ao longo do tempo, com a utilização de imagens que representam uma determinada época e outras que retratam atualmente. Com isso, observar que a paisagem muda constantemente, assim como o espaço, que ganha outras funcionalidades, como também a abordagem de questões fora das obras, uma vez que muitos desses estudantes não conheciam os lugares e as paisagens retratadas.

Desse modo, o texto está dividido em três subitens: no primeiro momento, compreender as relações das obras de Machado de Assis com a Geografia e a Literatura; no segundo, a importância do jogo para pensar interdisciplinarmente esses conhecimentos geográfico e literário, tendo como elemento central as obras *Helena* (1876); *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881); *Quincas Borba* (1891); *Dom Casmurro* (1899) e *Memorial de Aires* (1908), de Machado de Assis, e no terceiro, a análise do desenvolvimento do jogo em duas turmas em diferentes escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro e em São Gonçalo para trabalhar o conceito de paisagem, e as considerações finais, para pensar a necessidade de construir metodologias para organizar aulas que busquem dialogar com proposta interdisciplinar a construção de material didático.



Geografia e Literatura: leituras sobre cinco obras de Machado de Assis

Apesar de serem apresentadas no cotidiano como questões completamente distintas, a Geografia e a Literatura possuem, na verdade, uma ligação de longa data, haja vista que a Literatura e, conseqüentemente, a Arte sempre foram uma ferramenta indispensável para o estudo da Geografia.

Fascinava os geógrafos do século XIX e da primeira metade do século XX a capacidade de muitos escritores de descrever regiões e lugares que os próprios geógrafos, muitas vezes, ainda não tinham estudado. Pode-se identificar estas indicações inclusive no período da sistematização da geografia, como nas aproximações de Humboldt com a pintura e a literatura, num contexto de maior aproximação entre os saberes. (MARANDOLA JUNIOR; OLIVEIRA, 2009, p. 490)

Desse modo, deixar visível a possibilidade de conciliar os dois tornou-se o principal objetivo desta oficina, levando, assim, Machado de Assis e suas obras, junto à abordagem de paisagem e espaço, para a sala de aula.

À primeira vista parecem conceitos inconciliáveis: Geografia e Literatura. Porém, quando se aprofunda em leituras em vários idiomas e perspectivas literárias, se constata que esses temas se apresentam muitas vezes imbricados. As relações que se estabelecem entre a Geografia e a Literatura sempre foram necessárias para que as atitudes e o mundo assumissem verossimilhança. (MARANDOLA JUNIOR; OLIVEIRA, 2009, p. 490).

Machado de Assis, carioca, nascido no Morro do Livramento, um dos grandes nomes da Literatura Brasileira, possui obras românticas e realistas que tinham como grande característica a presença do pessimismo, da ironia e da crítica voltada aos acontecimentos e situação social da época, no caso, o século XIX e início do XX, o que possibilitava uma reflexão, sobretudo do que se passava na época.



Desse modo, com o intuito de promover uma viagem literária, análise e comparação de cenários e paisagens do passado e do ambiente atual, ocorreu a seleção de algumas obras do autor para serem utilizadas nas oficinas. Foram elas: *Helena* (1876); *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881); *Quincas Borba* (1891); *Dom Casmurro* (1899) e *Memorial de Aires* (1908).

Escrita em 1876, a obra *Helena* trazia em si críticas por meio da retratação da vida da tradicional família dos Vale, que mostrava o espírito escravista e paternalista que estava presente e predominante na sociedade do Rio de Janeiro no século XIX. O contexto social de então: as políticas de dominação vigentes extremamente paternalistas, que faziam do Brasil a extensão de seus quintais, de suas vontades, levavam a sociedade e a política a convergirem direto aos seus anseios. Machado de Assis dominava a língua e o vocabulário usado por essa política de domínio paternalista, conseguindo assim expor, sutilmente disfarçado de romance, a ideologia das atividades da época em questão (DALTRO, 2012).

Como um marco para a Literatura Brasileira e para a própria carreira do escritor, devido ao seu cunho inovador e ousado, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) apresenta um autor defunto que conta toda a sua trajetória de vida. Além desse nítido diferencial, a obra também apresentava críticas voltadas para a questão da escravidão. É também importante ressaltar que o autor vivenciou as maiores mudanças sociopolíticas brasileiras, como a abolição da escravatura, que ocorreu tempos depois do lançamento de sua obra e, também, a Proclamação da República, em 1889.

Quincas Borba (1891), obra escrita na época do Realismo no Brasil, traz a história do professor mineiro Rubião, que tinha um grande afeto por seu cachorro, chamado Quincas Borba. A obra apresenta-se em terceira pessoa, trata de assuntos como a traição, já abordada em outras obras do autor, e, também, de relações sociais e políticas, como a questão do poder. Bem como assuntos de cunho filosófico, como o Humanismo, por exemplo.

Dom Casmurro (1899), obra muito lida e utilizada para atividades em instituições de ensino, pode ser considerado um dos romances mais populares do autor carioca. A obra, apesar de retratar o drama de Bentinho e Capitu, não se restringe apenas à questão amorosa, mas também gera



grande polêmica sobre questões relacionadas ao caráter da personagem feminina, que é apresentada numa visão machista de uma sociedade patriarcal da época e a realidade entre diferentes classes sociais, visto que essa é uma figura que representa ambas as situações.

Escrita em 1908, *Memorial de Aires* pode ser considerada uma obra de características psicológicas devido a sua forma de narrativa diferenciada, pelo fato de se tratar de um diário escrito pelo conselheiro Aires, no qual ele tenta desvendar outros personagens. A obra mantém uma visão crítica, mas não possui um caráter irônico ou sarcástico, como as obras de Machado em sua maior parte. Retrata e contextualiza o Segundo Reinado e o início da República.

Ao contrário do que alguns críticos literários de sua época afirmaram, Machado de Assis era comprometido com os movimentos políticos e sociais de seu tempo e um crítico arguto da sociedade em que vivia, e essa maneira irônica de retratar a sociedade é uma das marcas do “estilo machadiano” (YEHEENZKEL, 2013).

A estética pitoresco-descritiva de alguns bairros do Rio de Janeiro evocada por Machado de Assis transmite, ou melhor, traduz que o próprio autor dos textos exercia uma preocupação com os pormenores de seu meio. Através das palavras machadianas, é permitido afirmar sua sensibilidade para com a cidade, que concentrava quase toda a riqueza do império, ou, como queiram, do território (pois o Rio de Janeiro à época era a capital do império). – A natureza está em toda parte. Neste sentido, os textos machadianos nos demonstram sensivelmente que “a geografia está em toda parte”, conforme ilustra suas impressões. (SOUZA, 2016, p. 163).

Então, o primeiro ponto mostrou-se: se os conhecimentos se unem em diferentes aspectos, sobressaindo a compreensão de mundo, por que não possibilitar, por meio de uma atividade, a leitura de um lugar e sua paisagem, na qual os estudantes possam estudar os conhecimentos históricos, geográficos e literários do próprio Estado, que muitos não conhecem? E o lugar surgiu: seria trabalhado, então, o Rio de Janeiro.

Dessa forma, após a seleção dos cinco livros citados e a análise de quantas referências a locais do Rio de Janeiro traziam, percebeu-se



que excediam a 70 citações e que essa era uma quantia esperada para uma maior possibilidade de utilização e escolha dessas obras. A partir das citações, a obra e o contexto em que esses locais estavam sendo mencionados, foi possível observar que, além de traços literários, havia uma bagagem histórica e geográfica nos lugares tratados, de modo a proporcionar leituras literárias para os alunos, não de uma forma que coloque a Geografia e a Literatura em diferentes âmbitos, mas, sim, analisando-as de acordo com o contexto da obra.

– Bem; comece pelas meias pretas, depois virão as roxas. O que eu não quero perder é a sua missa nova; avise-me a tempo para fazer um vestido à moda, saia balão e babados grandes... Mas talvez nesse tempo a moda seja outra. A igreja há de ser grande, *Carmo ou S. Francisco*. – Ou *Candelária*. (ASSIS, 1994, p. 46).

Nesse trecho de *Dom Casmurro* (1899), três lugares da cidade do Rio de Janeiro são citados: as igrejas do Carmo, São Francisco, que representam parte da história da cidade, e Candelária. Portanto, a discussão foi realizada pelo contexto histórico desses lugares, bem como a partir da abordagem das mudanças ocorridas ao longo dos séculos nessas igrejas, assim como a própria cidade do Rio de Janeiro, que teve muitas reformas – como a Reforma Pereira Passos, no início do século XX, ou então a mais recente, feita pelo então prefeito Eduardo Paes, Porto Maravilha, com início em 2009, por exemplo. Com isso, os alunos observaram como a paisagem está sujeita a transformações e permanências, principalmente com a interferência do homem, como ocorreu nos locais citados anteriormente.

Com efeito, achei-a, dias depois, expressamente feita, em um recanto da *Gamboa*. Um brinco! Nova, caiada de fresco, com quatro janelas na frente e duas de cada lado – todas com venezianas cor de tijolo —, trepadeira nos cantos, jardim na frente; mistério e solidão. Um brinco! Convencionamos que iria morar ali uma mulher, conhecida de Virgília, em cuja casa fora costureira e agregada. Virgília exercia sobre ela verdadeira fascinação. Não se lhe diria tudo; ela aceitaria facilmente o resto. (ASSIS, 2009, p. 71).



Em *Quincas Borba* (1891), o trecho anterior retrata a Gamboa, local que, além de possibilitar a comparação entre presente e passado, também foi o ponto de partida para questões históricas presentes nesse período que passam muitas vezes despercebidas. Outro ponto foi a discussão sobre o Cais do Valongo e o que ele simboliza atualmente para o Rio de Janeiro.

Quando Camargo chegou a casa, no Rio Comprido, achou sua mulher – D. Tomásia – meio adormecida numa cadeira de balanço e Eugênia ao piano, executando um trecho de Bellini. (ASSIS, 1988, p. 04).

Em *Helena* (1876), o Rio Comprido foi retratado e a partir disso foi possível comentar brevemente sobre o local que era frequentado no século XIX por pessoas ricas e que sofreu, ao passar dos tempos, fortes modificações com a chegada da família real no Brasil, como a abertura de ruas e o aumento do fluxo de pessoas.

Ora bem, faz hoje um ano que voltei definitivamente da Europa. O que me lembrou esta data foi, estando a beber café, o pregão de um vendedor de vassouras e espanadores: “Vai vassouras! Vai espanadores!” Costumo ouvi-lo outras manhãs, mas desta vez trouxe-me à memória o dia do desembarque, quando cheguei aposentado à minha terra, ao meu *Catete*, à minha língua. Era o mesmo que ouvi há um ano, em 1887, e talvez fosse a mesma boca. (ASSIS, 1976, p. 02).

Em *Memorial de Aires*, um dos locais destacados é o Catete, bairro que possui uma notável arquitetura comercial e onde também fica localizado o Palácio do Catete, ambiente no qual atualmente se encontra o Museu da República, que traz consigo diversos registros que contêm a história política do Brasil.

Uma flor, o Quincas Borba. Nunca em minha infância, nunca em toda a minha vida, achei um menino mais gracioso, inventivo e travesso. Era a flor, e não já da escola, senão de toda a cidade. A mãe, viúva, com alguma coisa de seu, adorava o filho e trazia-o amimado, asseado, enfeitado, com um vistoso pajem atrás, um pajem que nos deixava gazear a escola, ir caçar



ninhos de pássaros, ou perseguir lagartixas nos *morros do Livramento* e da Conceição, ou simplesmente arruar, à toa, como dois peraltas sem emprego. (ASSIS, 1992, p. 21).

Em *Quincas Borba*, o Morro do Livramento, localizado entre os morros da Conceição e da Providência, é mencionado. A partir desse trecho, foi possível localizá-lo geograficamente e abordar o surgimento das favelas cariocas devido às transformações ocorridas no centro da cidade, sendo a mais antiga a do Morro da Providência.

Como já citado anteriormente, o objetivo principal era trabalhar Geografia e Literatura em uma mesma atividade. Além disso, também era imprescindível arquitetar uma atividade que se adaptasse aos diversos segmentos dos ensinos médio e fundamental. Logo, tornou-se importante se ater a questões como nível de dificuldade do jogo e tempo para aplicação e aula.

A construção do jogo sobre Machado de Assis

Segundo Sacramento (2017), o jogo é uma forma de atividade de ensino que estimula a descrição, a análise, a associação e a criação de situações que proporcionem a compreensão dos conceitos e dos conteúdos, pois ajuda na construção cognitiva dos estudantes, uma vez que aguça as diversas capacidades para a compreensão do conhecimento geográfico. O trabalho com a Literatura permite a associação com outros conteúdos – para estimular o aluno a gostar de jogar e realizar atividades diferenciadas –, além de estimular a aprendizagem. Dessa forma, a metodologia de jogos:

[...] se tornam atividades de aprendizagem que permitem articular os conhecimentos tecnológicos e geográficos com ludicidade e interatividade. Além disso, ao buscar a relação significativa entre o ensino, ou seja, a compreensão dos conteúdos e dos conceitos geográficos, podem influenciar o cotidiano. (SACRAMENTO, 2017, p. 226).

Por meio do jogo pode-se construir propostas que dialogam com a Geografia e a Literatura, como o caso da oficina desenvolvida para



pensar as paisagens descritas por Machado em suas obras que retratam lugares do Rio de Janeiro. Com isso, pensar as análises da paisagem e do espaço por meio de nomes de lugares, já que ele nasceu na cidade. Por meio das rugosidades discutidas por Santos (2002), é possível entender as mudanças que os lugares citados sofreram ao longo de décadas ou séculos, uma vez que, por meio da ação humana, a paisagem pode se transformar ou permanecer na mesma forma, mas tendo outras funcionalidades. Muitas pessoas passam por determinados lugares e não sabem sobre suas histórias. Assim, ao trabalhar as obras de Machado de Assis, pode-se usar e discutir, à parte de diferentes trechos, as mudanças ou não impressas no espaço na época de vivência do autor e o espaço articulado com a paisagem atual (SANTOS, 2007).

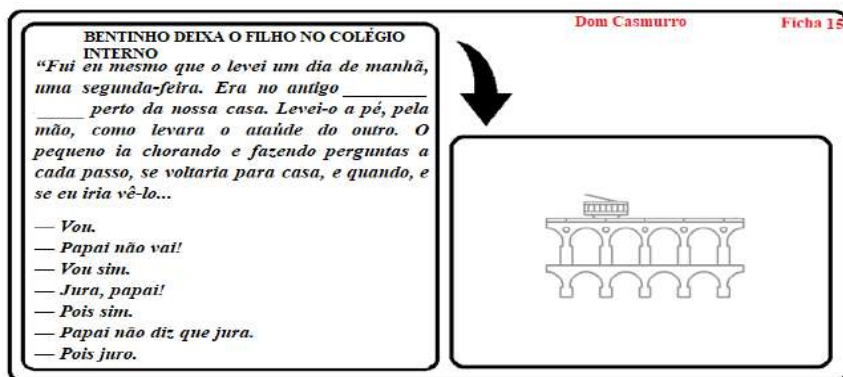
O primeiro ponto a se considerar dentre as questões foi o tempo de aula. Geralmente, as oficinas ministradas no projeto duram cerca de duas horas-aula. Por conta desse fato, tornou-se indispensável uma contextualização sobre o assunto, bem como o desenvolvimento da atividade do jogo. Logo, não seria possível utilizar todas as mais de 70 citações das obras de Machado de Assis.

Assim sendo, foram separadas quatro citações e, dentre essas, ruas, bairros e pontos turísticos estavam presentes: Gamboa, Candelária, Paço Imperial, São Cristóvão, Rua da Alfândega, Andaraí e outros. O jogo, que consiste em um mapa da Cidade do Rio de Janeiro com os 41 locais destacados, possui 41 fichas compostas por enigmas e trechos de cinco obras de Machado: *Helena* (1876); *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881); *Quincas Borba* (1891); *Dom Casmurro* (1899) e *Memorial de Aires* (1908), selecionadas por serem obras conhecidas e estarem presentes nelas citações de lugares que continham uma história que possibilitava a abordagem da paisagem por meio da Geografia e Literatura.

Os trechos das obras foram organizados e as fichas começaram a ser criadas. Logo, a ideia principal foi tomando forma: as fichas de texto se tornariam fichas de enigmas (Figura 1). Elas tinham formato retangular, sendo utilizadas em posição horizontal, de modo que fosse possível ter no lado esquerdo o trecho da obra e no lado direito, uma imagem. E assim, a arte começava a tomar seu espaço de forma mais visível.



Figura 1 – Ficha de enigma do jogo com trecho de *Dom Casmurro* elaborado por Silva; Aguiar; Paiva (2019)



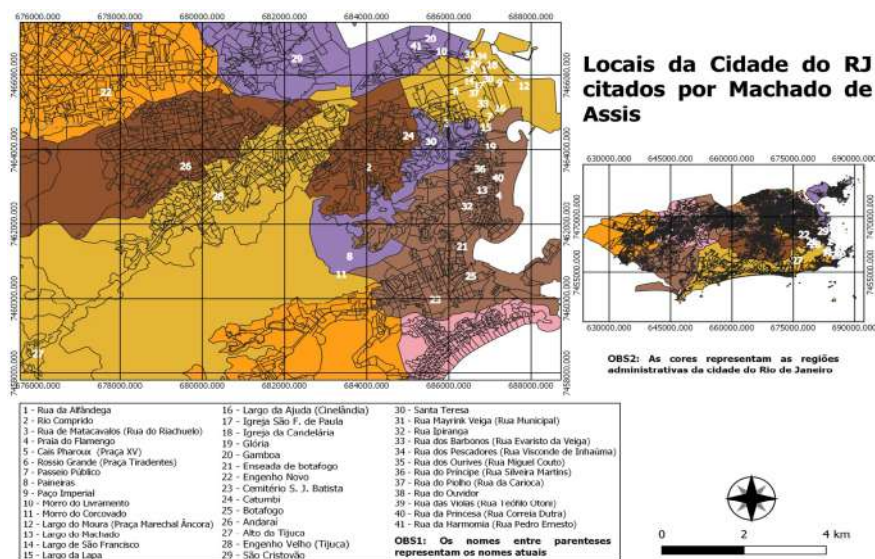
Fonte: Silva; Aguiar; Paiva (2019).

Os textos com a menção dos locais foram apagados e substituídos por uma linha. A imagem se materializava de acordo com o nome do local da respectiva obra e, assim, surgia o enigma. Exemplo: Caso o contexto daquele trecho retirado da obra se localizasse em Botafogo, a imagem ao lado nas fichas poderia ser de uma bota e uma fogueira (com o intuito de remeter ao fogo); de algum ponto turístico que remetesse àquele local ou simplesmente a imagem do próprio local, tornando-as assim de nível fácil, médio ou difícil, para o exercício de reconhecimento e criatividade dos alunos.

Após a criação das fichas, a segunda etapa do jogo começou a ser construída. No processo, foram utilizados conhecimentos adquiridos nas aulas de cartografia e geoprocessamento, através do software Arcgis, para a elaboração do mapa impresso em folha A3, de modo que facilitasse a visualização e a leitura, com uma legenda numerada com indicação dos lugares marcados no mapa (Figura 2). Os lugares estariam destacados para que, ao longo do jogo, os alunos pudessem marcá-los no mapa de acordo com os enigmas desvendados.



Figura 2 – Mapa administrativo do Município do Rio de Janeiro



Fonte: Silva (2019).

Geralmente, em uma turma há mais de 20 alunos, então, foram impressos quatro mapas, para que a turma fosse separada em grupos, o que facilitaria o manejo do material e possibilitaria que todos tivessem o mesmo acesso ao mapa.

A oficina foi dividida em cinco momentos. No primeiro momento, antes da atividade do jogo, era explicado por uma graduanda em Letras o que era Literatura, quem foi Machado de Assis e a sua importância para a Literatura Brasileira. A partir disso, foi possível desconstruir o que é diariamente imposto: a Literatura como algo imaginário, sem ligação com o nosso meio de convívio, o que não é real, pois essa vai muito além, uma vez que é arte, e é interdisciplinar, o que a torna vasta e rica.

Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verdadeira. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede. (EAGLETON, 2006, p. 1).



Machado de Assis possuía traços realistas em suas obras. Essa informação era a chave principal para a abertura do tema, seguida da abordagem de traços reais e fictícios. Então, dois estudantes eram escolhidos, no primeiro momento, para fazer a leitura de um trecho presente nas fichas selecionadas, para só depois dar início à abordagem dos temas a serem posteriormente explicados durante a oficina.

No segundo momento, alguns lugares presentes no jogo tinham a imagem circulando entre os estudantes, para que eles pudessem analisá-los e/ou até mesmo reconhecê-los, sendo eles: Paço Imperial, Gamboa, a Igreja da Candelária e a Praça XV. Depois, alguns questionamentos eram propostos, como: 1 – Alguém conhece esse lugar? 2 – Onde ele fica? 3 – Já foi a esse lugar? 4 – Que local é esse?

O objetivo é o entendimento dos estudantes sobre as mudanças e permanências das paisagens nos lugares nos diferentes tempos históricos (SANTOS, 2002; 2007), por consequência das ações do homem. Além disso, aprender a olhar para os lugares não apenas como comuns, mas, sim, a partir de uma contextualização, por exemplo, por meio das construções e objetos modernos espacializados considerados históricos – por isso a rugosidade.

Bem entendido, ‘é preciso que a natureza seja uma personagem que represente o seu papel, que a paisagem tenha significação e finalidade próprias, que sirva para facilitar a compreensão dos homens ou auxiliar o desenrolar da ação, e não seja um mero quadro rígido’. É com este intento que podemos identificar uma geografia nos escritos de Machado de Assis; em que paisagem, lugar e espaço aparecem amalgamados profundamente/intrinsecamente. (SOUZA, 2016, p. 164-165).

No terceiro momento, os licenciandos trabalhavam o nome daqueles lugares para contextualizá-los. Assim, eles analisaram, conjuntamente com os estudantes, a história de cada local, e como esses estão hoje em dia, o que representam e o que representavam há anos, fazendo, dessa maneira, a leitura de contrastes entre presente e passado. Após isso, foram realizadas análises de momentos, como: a) a chegada de escravizados no Cais do Valongo, na Gamboa, local que recebeu o maior número de escravizados nas Américas, cerca de 3 milhões; a



chacina ocorrida na Candelária; b) a Reforma Pereira Passos, que no processo das obras de alargamento expulsou centenas de negros e pobres que moravam no entorno para os morros; a construção do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT); e c) até mesmo informações sobre o Instituto Pretos Novos (INP) – todos localizados em uma mesma cidade, que possui outro traço em comum: o apagamento de traços históricos africanos no cotidiano ao longo dos anos.

Ainda no terceiro momento, outras imagens, além das presentes nas fichas do jogo, eram mostradas aos estudantes, para facilitar a visualização do assunto do trabalho, como do Instituto Pretos Novos (IPN), quando questões relacionadas aos escravizados foram abordadas, ou imagens do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), quando a questão do apagamento histórico foi discutida durante a atividade.

No quarto momento, o jogo era posto em prática. A turma era dividida em algumas equipes, os mapas eram entregues e as instruções eram passadas para o começo da atividade. As fichas estavam separadas por obras: *Helena* (1876), *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1899) e *Memorial de Aires* (1908). Desse modo, um conjunto de fichas relacionadas a uma obra era entregue para cada grupo. Os licenciandos foram tirando também dúvidas sobre o jogo, bem como desenvolvendo a discussão teórica com os grupos.

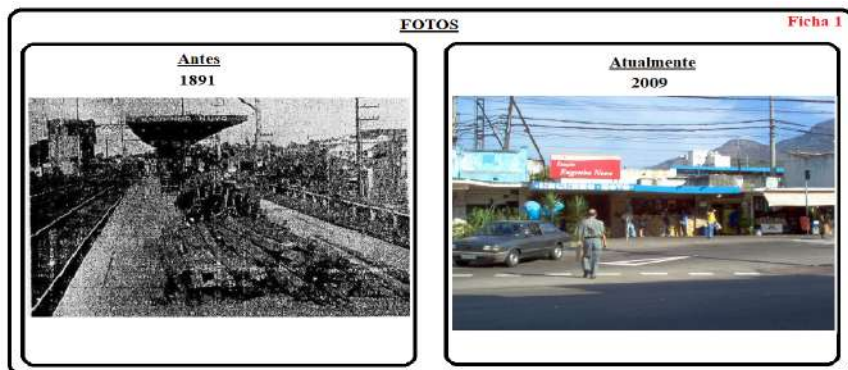
O quinto e último momento aconteceu após os grupos desvendar os enigmas e entregar o material do jogo para os licenciandos. Nessa hora, o contraste entre presente e passado voltava para o debate. As fichas de enigmas eram substituídas por fichas de imagens do antes e do presente dos lugares que o jogo trazia. As discussões giravam em torno das razões das mudanças e permanências das respectivas paisagens, e depois sobre os elementos distintos percebidos por eles entre as imagens da época em que Machado de Assis escreveu as obras e as atuais. As transformações estão correlacionadas principalmente aos espaços; o da foto retratada é da estação de trem, no qual existe uma grande circulação de fluxos de pessoas, que saem dessa localidade para outras, principalmente para chegar a seu local de trabalho.

Como descreve Santos (2007), “a paisagem não é estática, está em constante transformação”, seja por forma natural ou por meio da ação humana, como é possível observar na imagem abaixo do Engenho Novo,



em que do lado esquerdo está sendo representado o ano de 1891 e do lado direito, 2009 (Figura 3). Nesse entendimento, é possível notar, ao longo de pouco mais de um século, as diferenças existentes nas duas imagens.

Figura 3 – Ficha com imagem do Engenho Novo, destacado em *Dom Casmurro*, elaborada por Silva; Aguiar; Paiva (2019)

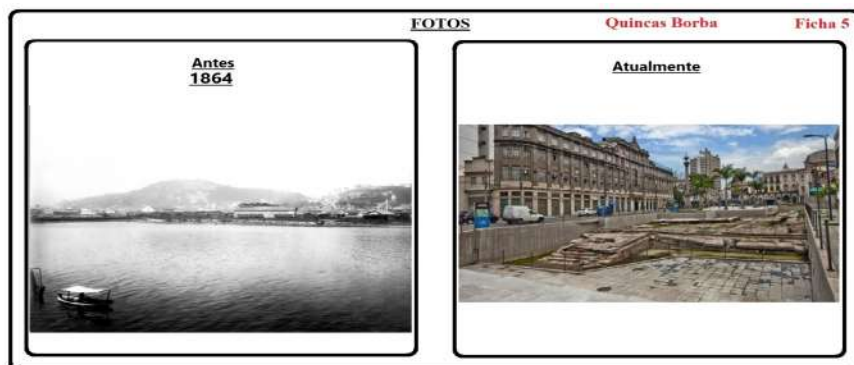


Fonte: Silva; Aguiar; Paiva (2019)

Na Figura 4, uma das imagens mostra o Cais do Valongo em 1864, que está representado na imagem atual como Baía de Guanabara, e que sofreu modificações, principalmente pelo aterramento. Em 2017, o Cais do Valongo foi reconhecido pela Unesco como Patrimônio Histórico da Humanidade, pois esse era o lugar em que os navios com escravizados atracavam no Rio de Janeiro. Numa tentativa de se recuperar tais lembranças, visto que por longos anos o projeto que vigorou não foi o de reconhecimento das maldades praticadas aos escravizados, e sim o oposto, que sempre houve, e aí materialmente destacando dois aterramentos nesse lugar, uma tentativa de apagar a história do negro no Brasil.



Figura 4 – Ficha do jogo que destaca o Cais do Valongo, em *Quincas Borba*, elaborada por Silva; Aguiar; Paiva (2019)



Fonte: Silva; Aguiar; Paiva (2019)

Desse modo, a partir dessa imagem foi possível abordar brevemente sobre a questão da situação dos escravizados no Rio de Janeiro, o tratamento cruel que esses recebiam ao longo da viagem e também comentar e chamar a atenção para as memórias presentes e que passam despercebidas no cotidiano, não apenas no ambiente da imagem como também em muitas outras áreas citadas nas obras do autor carioca.

A Literatura e a Geografia como forma de leitura da paisagem

Trabalhar com Literatura e Geografia de forma interdisciplinar possibilita ao estudante desvendar, descobrir e repensar os conceitos e as diferentes percepções, interpretações, bem como representações de uma dada realidade. Nesse sentido, o olhar sobre essas disciplinas permite construir outros saberes e fomentar leituras críticas sobre aspectos da vida cotidiana ou mesmo de outras realidades em seus diferentes momentos no tempo-espaço.

Concordamos com Marandola Júnior; Oliveira, ao destacarem que:

O interesse geográfico pela Literatura se inicia justamente pela espacialidade explícita e implícita das narrativas. É o que os romances trazem de realidade, de veracidade que interessa e salta aos olhos. Esta situação é



muito expressiva da própria condição da Literatura no período de formação da ciência geográfica (século XVIII e XIX), momento em que assume as feições do romance moderno. (MARANDOLA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2009, p. 498).

Dessa forma, entende-se que Geografia e Literatura se articulam para pensar a importância que as duas estabelecem: uma com a dimensão das espacialidades e a segunda, com as narrativas, relação que nos permite construir formas de leitura do mundo. Assim, a interdisciplinaridade se torna um elemento na organização teórico-prática na sala de aula.

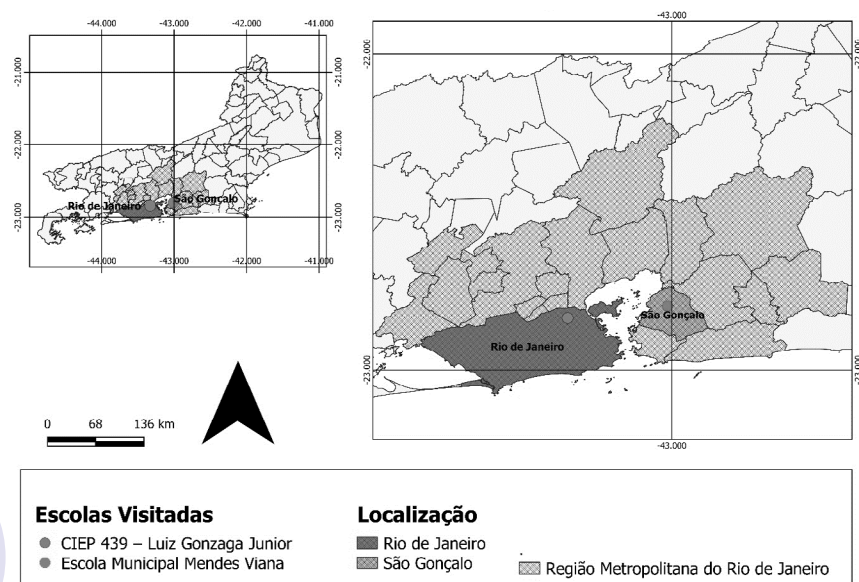
Segundo Moraes; Callai (2013, p. 55), “a interdisciplinaridade não visa, pois, a criação de outras disciplinas, mas usar dos conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou ainda compreender um fenômeno”. Por isso a importância de propostas metodológicas mobilizadoras das ações entre professores e estudantes para a construção de saberes capazes de desenvolver condições de aprendizagens.

Concordamos com Silva; Barbosa(2014, p.83) ao dizerem que:O processo ensino-aprendizagem a partir da Geografia e da Literatura permite a edificação de uma interdisciplinaridade contribuinte para que os alunos tenham ampla compreensão das relações sociais, históricas e geográficas, também se soma a ampliação da capacidade crítica a partir de outra linguagem, as categorias da representação geográfica (MOREIRA, 1987) em consórcio com a literatura permitem a ampliação da compreensão do espaço cotidiano pelos alunos.

Destarte, a atividade foi desenvolvida em duas escolas localizadas na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, para diferentes segmentos do ensino fundamental. Foram elas: Escola Municipal Mendes Viana, localizada no bairro Colégio, Rio de Janeiro; CIEP 439 – Luiz Gonzaga Junior, localizado no Bairro Luiz Caçador, em São Gonçalo (Figura 5).



Figura 5 – Mapa de Localização das escolas e da Região Metropolitana do RJ



Fonte: Silva (2019).

Na Escola Municipal Mendes Viana, os licenciandos ministraram uma oficina para uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Ao entrar, nos apresentamos: nossos nomes, cursos e o objetivo de estarmos ali.

No primeiro momento, os estudantes não sabiam o que era Literatura e, segundo eles, até então não haviam tido contato com a disciplina (acredita-se que tenham tido, mas disseram que não). A turma era bastante agitada. Por isso, o início da oficina demorou a ser organizado. Dessa forma, buscou-se uma alternativa, a apresentação mais curta dos objetivos. Sobre a Literatura, foi apresentada a sua definição, quem era Machado de Assis e sua grande importância para a Literatura Brasileira, trabalhando seus estilos, características e destacando algumas obras.

No segundo momento, entregamos as imagens. Os alunos demonstraram estar mais curiosos para conhecer aqueles locais e entender o porquê estavam sendo apresentados a eles. Tentavam acertar o nome dos lugares e as paisagens, e até faziam um pouco de silêncio para ouvir



a explicação. Os conteúdos trabalhados nesse momento buscavam desenvolver o reconhecimento dos lugares e as características das paisagens correspondentes. Por isso, a observação das imagens e suas primeiras impressões eram necessárias para pensar os diferentes lugares e os sentidos deles nos trechos do autor. Porém, uma coisa nos fez refletir: aqueles alunos viviam na cidade do Rio de Janeiro, em bairros da cidade, mas não conheciam parte dos lugares retratados nas obras. Em uma turma de mais ou menos 40 alunos, poucos acertavam os locais ou sabiam o que eles representavam para a história e a geografia do Rio de Janeiro. Sabemos que Machado de Assis tratava pouco em suas obras sobre o subúrbio, mas como retratava partes que são turísticas, nós imaginávamos que eles conheceriam lugares das obras.

No terceiro momento, após a visualização das imagens no jogo, os alunos continuaram atentos para saber detalhes sobre os locais vistos. Alguns lembraram os nomes certos, outros afirmavam não conhecer nada sobre aquele determinado lugar. Saber sobre esses locais era fundamental para que os alunos percebessem a abrangência da Literatura e notassem que há muita história por trás de lugares despercebidos. Dessa maneira, ao trabalhar as características dos lugares, buscamos desenvolver a leitura de suas mudanças e permanências e qual o significado desses espaços para os personagens do autor.

A presença de ruas e praças do centro velho da cidade do Rio de Janeiro, assim como dos morros, nos romances de Machado de Assis, é elucidativa de como esses espaços, a partir do momento que articulam vivências e experiências, ao mesmo tempo em que passam a ser dotados de valor e sentimentos, tornam-se lugares na narrativa machadiana. Espaço urbano esse que sofreu inúmeras intervenções a cada uma das fases de crescimento da cidade e que teve como resultado a criação de ruas e praças que hoje fazem parte da paisagem da cidade do Rio de Janeiro. (BARCELOS, 2009, p. 44-45).

Durante o quarto momento, o jogo foi colocado em prática e os olhos deles brilharam. A alegria se estabeleceu por estarem participando de algo tão diferente do habitual, fora da rotina. A turma abandonou o silêncio e deu espaço para o barulho. Não era um barulho



incômodo. Era o barulho de aprendizado misturado com diversão! Nesse momento, os conceitos de paisagem, rugosidade, mudanças, permanências eram tratados e os conteúdos de relações ao processo de urbanização caracterizado nos trechos das obras também mostravam como os personagens se articulavam com os lugares.

Dessa maneira, ouvimos risadas, pequenos gritos de comemoração e satisfação por estarem entendendo aquilo que foi solicitado. Porém, no meio dessa euforia, foi possível perceber ainda certa dificuldade de alguns para compreender o jogo ou até mesmo interpretar o texto escrito na ficha de enigma. Então, os licenciandos ofereciam auxílio no conteúdo tratado, como já dito no subitem anterior, a respeito dos apagamentos dos povos escravizados, a escravidão, as mudanças urbanas na cidade. Nesse momento, os estudantes também buscavam identificar no mapa os lugares correspondentes das fichas dos jogos.

Assim, perto do final do jogo, eles estavam mais agitados e, então, o próximo momento da oficina foi desenvolvido: o conceito de paisagem – mudanças e permanências – foi abordado, pois, para Santos (2002, p. 103), “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza”. As formas, os conteúdos e as estruturas foram trabalhados com os estudantes a fim de que entendessem aquilo tratado por Santos, sobre como na paisagem estão impressas as construções humanas com suas funcionalidades na relação entre os lugares vividos, os homens e as transformações dos fenômenos físico-naturais presentes na natureza.

Dessa forma, eles conseguiam relembrar alguns locais mencionados no momento do jogo e aparentavam estar confortáveis para falar sobre as mudanças geográficas presentes em cada uma daquelas imagens circuladas entre eles (Figura 6). Após esse momento, os alunos afirmaram que haviam gostado da atividade e, desse modo, obtivemos um resultado positivo.



Figura 6 – Escola Municipal Mendes Viana

Fonte: Silva; Sacramento (2019)

Já no CIEP 439, os licenciandos se depararam com alunos que convivem em uma região periférica, logo, tinham uma realidade consideravelmente diferente da escola anterior. A oficina, nesse caso, foi desenvolvida para estudantes do 8º ano do ensino fundamental.

A turma era pequena, ao contrário da última escola; cerca de 15 alunos. Eles eram silenciosos no geral. A turma aparentava ser distante e cada um ficava no seu canto. A oficina iniciou-se e eles apresentaram comportamento apático. Destarte, se apresentou como um obstáculo semelhante ao ocorrido no primeiro momento na primeira escola. Segundo os alunos, eles não teriam tido contato com nenhum gênero literário (acredita-se que tenham tido, mas disseram que não) e isso demandou uma explicação mais cuidadosa. Eles se mantiveram atentos, mas a interação continuava limitada. Dessa forma, iniciou-se com a abordagem sobre o que era a Literatura, quem era Machado de Assis e sua grande importância para a Literatura Brasileira.

No segundo momento, ainda em silêncio, eles analisavam as imagens e, após alguns minutos, alguns demonstraram conhecer alguns locais, ter visitado ou até mesmo ter escutado alguma coisa, em algum lugar, sobre o significado daqueles lugares. Os conteúdos e conceitos desenvolvidos buscavam reconhecer os lugares, bem como as características das paisagens. Assim, a observação das imagens e suas primeiras impressões faziam-nos pensar os diferentes lugares e os sentidos deles nos trechos das obras do autor.



No terceiro momento, eles ficaram assustados com algumas informações e até surpresos com determinadas coisas até então desconhecidas para eles. Na aplicação do jogo, a turma não hesitou em formar grupos para o desenvolvimento da atividade. Novamente presenciamos o sorriso de satisfação por estarem interagindo e aprendendo, junto com os colegas, conteúdos de dois conhecimentos no mesmo momento. Dessa maneira, ao trabalhar as características dos lugares, buscamos fazer com eles a leitura das transformações e permanências e qual o significado desses para os personagens do autor. Além disso, os estudantes tinham que identificar no mapa os lugares correspondentes às fichas dos jogos.

Eles não apresentaram nenhum problema em relação à leitura, compreensão e, conseqüentemente, execução da atividade. Conseguiram desvendar os enigmas muito rapidamente, e ainda mostraram interesse na última atividade realizada, trazendo informações sobre mudanças ocorridas naquele meio social. Podemos dizer que o espaço é o resultado da união da paisagem com a sociedade; o espaço funciona de acordo com a evolução da sociedade, assim como as transformações existentes na paisagem, pois “espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (SANTOS, 2007, p. 122).

A situação final surgiu quando os alunos levantaram questionamentos em relação ao mapa do jogo (Figura 7), como o porquê de alguns locais da periferia não estarem destacados nele ou, então, por que São Gonçalo não estava presente no mapa da cidade do Rio de Janeiro? Dessa forma, dialogamos sobre o fato de São Gonçalo ser um município do Estado do Rio de Janeiro, sendo essa a razão da ausência. Assim, a explicação se contextualiza pelo fato de a relação entre o autor e o jogo ter sido proposta a partir de paisagens da cidade do Rio e o autor não tratou em suas obras sobre a cidade de São Gonçalo. A importância desse questionamento nos mostra a necessidade da construção de atividades que vinculem os diferentes espaços vivenciados também pelos estudantes.



Figura 7 – CIEP 439 – Luiz Gonzaga Junior

Fonte: Silva (2019).

Levar as obras de Machado de Assis por meio do jogo nos possibilitou apresentar a esses alunos informações históricas, geográficas e literárias a que a maioria deles não teria tido acesso. Desenvolver conteúdos por meio da interdisciplinaridade presente em um jogo proporcionou uma experiência marcante, possibilitou a importância de buscar maneiras de trabalhar a questão da paisagem e suas mudanças e permanências, como também o desenvolvimento da leitura de alguns trechos literários em sala de aula. De acordo com Silva; Barbosa (2014, p. 84):

O equilíbrio é fundamental para o desenvolvimento do trabalho para compreendermos os limites de cada linguagem e elaborar um conjunto metodológico que possa servir de base para o processo ensino-aprendizagem, alcançando a elaboração de uma estética geográfico-literária.

Assim, compreender as diferentes linguagens permitiu trabalhar com o Jogo, Literatura e Geografia para a interpretação dos estudantes dos lugares em busca de reconhecê-los, como também para conhecerem um pouco mais da cidade em que vivem ou até mesmo da cidade que está localizada no Estado em que vivem.

Concluindo...

A Geografia, bem como a Literatura, proporciona que o aluno veja o mundo de outra forma, através do olhar geográfico, e também



literário, nas leituras das obras de Machado de Assis. Por meio do jogo e a utilização de um mapa, foi possível trabalhar questões sobre localização, raciocínio lógico, história, paisagem e espaço urbano. Assim como diz Moreira (2007), a Geografia é um saber descrito, mas não se limita a descrever, um saber que olha e fala do mundo por meio da paisagem, e o faz numa tal correspondência que as pessoas saem das aulas, andam pelos espaços do mundo, e olhando esses espaços se lembram das lições do professor de Geografia. Era a vantagem de trabalhar com a paisagem.

Já a Literatura ajuda a analisar locais por meio de obras que muitas vezes passam despercebidas. Machado de Assis trabalha em seus trechos os aspectos sociais, culturais, históricos, geográficos, por assim dizer, de uma forma brilhante, por meio da citação de diversos locais do Rio de Janeiro, lugares que possuem uma história e que passaram por diversas transformações na paisagem ao longo dos anos. Logo, os estudantes leem os trechos, aprendem sobre as obras, história e geografia, com a utilização do mapa através do jogo, de uma forma lúdica. Segundo Sacramento (2017), o jogo não serve apenas para a diversão, está alinhado com o conhecimento, é uma forma de aprendizagem muito motivadora para o aluno.

Portanto, as oficinas desenvolvidas e aplicadas em diferentes turmas e escolas tiveram o intuito de apresentar sobre a espacialidade do Rio de Janeiro, levando em questão a relação com a Geografia e a Literatura. As oficinas têm seu caráter de trabalhar com a Geografia e a Literatura de maneira interdisciplinar, ou melhor, para a compreensão de que todas andam juntas e precisam umas das outras (MORAES; CALLAI, 2013; SILVA; BARBOSA, 2014).

Concluimos ao final de cada oficina que a relação da Geografia e da Literatura é importante para trabalhar com os estudantes as paisagens do Rio de Janeiro a partir de obras de Machado de Assis. O intuito pedagógico foi alcançado ao observar o aprendizado sobre a relação do espaço que estava ao redor e que por vezes não era conhecido ou era somente visto a partir da TV.

A curiosidade e o manejo de mapas foram alguns dos principais pontos das oficinas, levando em consideração sempre a questão de os alunos conseguirem achar a sua localização, existindo então o fascínio pela Geografia, que por vezes é uma matéria ignorada quando se é



aplicada em sala. Já a Literatura teve seu papel na oficina na relação que os discentes tiveram com as leituras de Machado de Assis, que por vezes também era um autor distante e talvez por muitos desconhecido.

REFEFÊNCIAS

ASSIS, M. de. **Helena**. Biografia, introdução e notas de M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. V. 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

ASSIS, M. de. **Memorial de Aires**. São Paulo: Ática, 1976.

ASSIS, M. de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1992.

ASSIS, M. de. **Quincas Borba**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

BARCELLOS, F. R.. Espaço, lugar e literatura – O Olhar geográfico Machadiano sobre a cidade do Rio de Janeiro. **Espaço e Cultura**. UERJ, RJ, n. 25, p. 41-52, jan./jun. 2009.

DALTRO, P. Análise Histórico-Social do século XIX através da obra Helena, de Machado de Assis. **Consciência**, [s. l.], 23 set. 2012, s/p. Disponível em: <http://www.consciencia.org/analise-historico-social-do-seculo-xix-atraves-da-obra-helena-de-machado-de-assis>. Acesso em: 8 mar. 2020.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARANDOLA JÚNIOR. E.; OLIVEIRA, Livia de. **Geografia**. Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, set./dez. 2009.

MORAES, M. M. de; CALLAI, H. C.. Literatura e Geografia: o texto literário em uma proposta interdisciplinar. **Revista de Didáticas Específicas**, n. 9, p. 47-68, 2013. Disponível em: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7502/7805> Acesso em: 15 fev. 2020.

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, ed. 1, p. 55 – 70, 1 jun. 2007. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_ensinoGeografia2016/racioc%EDnio%20geogr%E1fico%20-%20ruy%20moreira.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

SACRAMENTO, A. C. R. A produção de jogos na formação docente: material didático e ensino de Geografia. In: PORTUGAL, J. F. (Org.). **Educação Geográfica**: temas contemporâneos. 1. ed., Salvador: EDUFBA, 2017, v. 1, p. 221-233.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2007, 136 p.



SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, I. A.; BARBOSA, Tulio. O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia Uberlândia** v. 15, n. 49, mar. 2014, p. 80–89.

SOUZA, M. D. de. A Geografia Fenomenológica de Machado de Assis. **Para Onde!?**, v. 8 n. 2, p. 162-169, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/61591>. Acesso em: 15 fev. 2020.

YEHESEKEL, R. T. Literatura, História e Estilo “Em Memorial de Aires”. **Intelectualia**, Minas Gerais, 14 dez. 2006. Disponível em: <http://telesyehezekel.blogspot.com/2013/07/memorial-de-airees-literatura-historia.html>. Acesso em: 8 mar. 2020.



ENSINO DE GEOGRAFIA, FORMAÇÃO DOCENTE E VIVÊNCIAS NO PIBID

A linguagem literária em sala de aula

ELY MAKEISE ARAÚJO DOS SANTOS MARTINS
MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA GORDIANO

A produção deste artigo tem como objetivo narrar experiências formativas no contexto da Geografia Escolar, a partir do uso da linguagem literária em sala de aula, em parceria e coparticipando com o conteúdo trabalhado pela professora supervisora. Esta atividade, denominada *Atelier Geográfico – A linguagem literária na sala de aula: dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia Escolar*, é uma das propostas do subprojeto **“Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”**, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que é um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O Atelier Geográfico é uma das atividades, dentre as inúmeras, que são desenvolvidas no âmbito do Pibid. Esse é o quarto Atelier. Tal atividade teve como proposta escolher poesias, literatura de cordel, e ou romances para dialogar com o conteúdo “A estrutura fundiária no Brasil”.

A organização deste trabalho apresentará uma abordagem teórica sobre o ensino da Geografia, a linguagem literária no ensino de Geografia, e as contribuições do Pibid no processo de formação docente. Logo depois



será apresentada uma discussão de como a linguagem foi inserida no Colégio Estadual Rubem Nogueira, quais foram as atividades desenvolvidas e a relação desse com o conteúdo abordado em sala de aula, como também as contribuições para a construção de novos conhecimentos que a Literatura possibilitou aos educandos do referido colégio.

Reflexões sobre o ensino de Geografia

A Geografia é uma ciência que abarca uma diversidade de conhecimentos sobre as interfaces dos sujeitos sócias com a natureza. Nesse sentido, o ensino geográfico requer contextualização dos conhecimentos, que os(as) professores(as) estejam abertos(as) a sempre buscar novas metodologias que abarquem o local e o global, uma Geografia atenta às transformações, às constantes mudanças que envolvem o mundo contemporâneo globalizado.

Nesse sentido, Cavalcanti (1998, p. 09) afirma que:

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática do seu objeto de investigação. A matéria de ensinar Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio, como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral.

Dessa forma, citando um pouco sobre a história do ensino geográfico brasileiro, Cavalcanti (2012, p. 15) destaca que “a Geografia brasileira, seja a Acadêmica, seja a Escolar, institucionalizou-se no início do século XX [...] os pesquisadores dessa história destacam que, antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas”. No entanto, segundo a autora (2012, p. 23), “a Geografia, como era ensinada, não atraía os alunos; não havia consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria”. Contudo, vale destacar a importância do ensinar e aprender Geografia, uma vez que o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio educando como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente



fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local/global. “O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes na vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

No entanto, é notória a falta de interesse dos(as) alunos(as) na sala de aula. Um dos motivos seria a metodologia dos(as) professores(as), que muitas das vezes não atrai o(a) educando(a), pois os conteúdos não dialogam, não contextualizam a realidade; não levam à formação crítica/reflexiva, visam apenas a memorização e valores patriotas, deixando de lado a discussão dos conteúdos com os contextos atuais dos sujeitos, uma vez que vivemos uma sociedade globalizada, em que a tecnologia está em todos os cantos. Percebe-se que nas escolas brasileiras “o ensino de Geografia mantém, ainda, uma prática tradicional, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Para a maioria dos(as) alunos(as), a aprendizagem da Geografia na escola se reduz somente à memorização, sem fazer referência às experiências socioespaciais” (BOMFIM, 2006, p. 107).

Dessa maneira, uma das alternativas para dinamizar as aulas é o uso das diferentes linguagens no âmbito escolar, uma vez que o uso de dispositivos didático-pedagógicos venha a fomentar a metodologia em sala de aula, e a escola muitas das vezes não é atrativa.

Nesse sentido, Lara (2003, p. 30) destaca que “a escola liga-se, pois, a disciplina, silêncio, estudo. Estudo em latim significa esforço. E aqui já começa o perigo de os alunos não se sentirem tão eufóricos”. Para Assman (1998), o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar uma dose de entusiasmo requerida para que o processo de aprender aconteça como uma mistura de todos os sentidos. Ou seja, é necessário não só uma sala de aula prazerosa, mas, sim, todo ambiente escolar, para que possa atrair o educando.

Dessa maneira, para que haja a construção do conhecimento, é necessária uma relação entre o educando e o objeto, e é nesse sentido que o(a) professor(a) tem o papel de mediar conhecimento, utilizando, assim, não só o quadro branco e o livro didático, mas, também, outras formas prazerosas de mediar o conhecimento. Dessa forma, o uso das diferentes linguagens como um dispositivo didático-pedagógico permite trabalhar os conteúdos geográficos de forma crítica e criativa.



Dessa forma, as diversas linguagens possuem uma relevância no âmbito escolar, ou seja, os recursos didático-pedagógicos alternativos, como a música, o teatro/dramatização, os quadrinhos/charge/cartum, a TV/vídeo, filmes e a fotografia, estão sendo utilizados no ensino de Geografia, a fim de torná-lo muito mais prazeroso e atraente.

Nesse sentido, Santos e Chiapetti (2011, p. 16) destacam:

Entendemos que cada linguagem possui suas especificidades, não sendo excludentes no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, devem se articular, complementar e se relacionar de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos de Geografia compreendam as diversas realidades que lhes são reveladas nas aulas de Geografia.

É necessário saber fazer uso das diversas linguagens como dispositivo didático-pedagógico, para que sua utilização não seja feita de forma supérflua, sem conexão com o conteúdo programático, pois sua principal função é dinamizar os conteúdos geográficos.

Destacando um pouco sobre a linguagem cinematográfica, que é considerada uma dessas ferramentas, pois a mesma dinamiza a aula, provoca o pensamento crítico do aluno, despertando interesse pelo conteúdo estudado de forma prazerosa e agradável. Meireles e Portugal (2012, p. 32) trazem uma abordagem sobre a importância da utilização do cinema como recurso didático em sala de aula.

A relevância do cinema deve-se ao fato de que o filme se torna capaz de capturar objetos mais do que qualquer outra tecnologia... o filme instiga/provoca, então, o seu espectador e dele exige uma reação, visto que lhe permite tomar uma posição diante dos fatos, do enredo, da história narrada da realidade...

Dessa maneira, percebe-se na fala de Portugal como a película fílmica capta a atenção do telespectador, fazendo com que o mesmo fique atento a todos os fatos, e ao mesmo tempo o filme é uma fonte de conhecimento, pois abrange informações sobre diversas áreas e linguagens.



Já a música carrega consigo uma gama de conhecimentos, e em se tratando de conhecimentos geográficos, em inúmeras canções é possível fazer análises; a música está bastante presente no dia a dia dos alunos. E como é possível presenciar quem muitos deles querem ouvir até mesmo no momento da aula, então por que não o professor levar música e contextualizar com os conteúdos?

Sobre a linguagem imagética, as autoras Cavalcanti e Silva (2008, p. 06) afirmam que:

[...] é uma leitura agradável, envolvente e a maioria dos alunos acha prazeroso esse tipo de atividade, pressuposto, que se torna um facilitador para empreender uma discussão com um certo rigor científico, a partir de elementos do cotidiano.

Entendemos, assim, que a utilização dessas linguagens é de suma importância ao ensino de Geografia, uma vez que, para uma aprendizagem mais significativa, pode-se pensar como os diferentes saberes interagem para produzir outro saber, assim, as aulas ganham mais sentido, significado para o aprendizado do(a) aluno(a). No tópico seguinte abordaremos com mais detalhes sobre a linguagem literária, essa que foi trabalhada com os alunos do 3º ano da Escola Rubem Nogueira.

A Literatura e Geografia: a importância da linguagem literária em sala de aula

A Literatura é a arte de contar histórias, seja em forma de contos, cordéis, romances, poemas; em tais histórias, é possível fazer análises geográficas, fazendo um elo Geografia e Literatura. Soares (2010, p. 191) considera fascinante essa junção:

Geografia e Literatura como cruzamento e confluência de saberes, esquina de risos e aventuras intelectuais. Fronteiras entrecruzando-se, encontro inesperado do diverso. Fronteiras entrecruzando-se, algo mais completo que a mera integração, porque estamos tratando de solos epistemológicos onde as divergências falam menos rigor científico de uma fragilidade descritiva de outra, que do atraso humano sintonia de suas diferentes



descobertas e visões. Encontro inesperado do diverso, porque dizendo respeito a uma nova compreensão do mundo em seus diferentes campos frente à pluralidade de enfoques dos vários setores da contemporaneidade.

Ou seja, com a junção da Literatura com a Geografia, é possível um encontro de saberes que, como Marandola Jr e Gratão (2010) chamam a atenção, sendo uma ciência e outra arte, abrange a geograficidade, a poética e a imaginação. Almeida (2010, p. 142) destaca que os interesses dos geógrafos pela literatura:

[...] foi dominada por reflexões sobre a representação literária da realidade geográfica, isto é, o valor documental ou pedagógico do texto literário da realidade para a Geografia, o valor fenomenológico pela transcrição da experiência dos lugares ou o valor do reflexo das condições materiais de produção.

[...] A linguagem literária tem particularidades de comunicar aspectos da realidade ou fatos e tempos da experiência humana.

“Os geógrafos que procuram fazer a geografia literária têm se interessado, sobretudo, pela representação da realidade geográfica...” (ALMEIDA, 2010, p. 142). Dessa forma, acredita-se na importância desse diálogo.

No contexto dessa abordagem, a leitura e a interpretação de obras literárias tornam-se, para o geógrafo humanístico, objetos de investigação, pois revelam e informam sobre a condição humana: os estilos de vida, as características socioculturais, econômicas e históricas e os diferentes meios físicos de determinada área retratada. (ALMEIDA; OLANDA, 2008, p. 08).

Muitos autores literários descrevem em suas obras lugares, paisagens, regiões, espaço, das relações de poder com territórios, como a autora acima, que destacou os estilos de vida dos personagens que abarcam conceitos políticos, sociais, econômicos, culturais, os quais a Geografia se preocupa em compreender. Assim, mesmo que as histórias sejam representativas, elas contam uma realidade, “importantes



geógrafos têm considerado a literatura como relevante linguagem/instrumento para compreender os diferentes espaços e lugares” (MEIRELES; PORTUGAL, 2012, p. 21).

Pode-se utilizar as obras literárias para realizar leituras e análises geográficas com diferentes possibilidades, desde com leituras que retratam conceitos geográficos ou com leituras históricas, e sobre o tempo e o espaço, ou seja, o fazer geográfico, como cita Kozel (2008), torna-se mais significativo ao entendimento do aluno a partir do uso das representações em sala de aula.

Buscar a compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões incide nas condições e formas de um “fazer geográfico” que se manifesta em signos e linguagens muitas vezes desconsiderados e despercebidos pelos geógrafos. Essa abordagem pode ser referendada pela geografia cultural-humanista, cujo foco se exprime no uso e vivência dos espaços na percepção dos indivíduos (KOZEL, 2008, p. 73).

Os estudos pautados em discussões sobre a Geografia e a Literatura abarcam a dimensão cultural da Geografia; a abordagem cultural da Geografia surgiu na década de 70. Segundo Corrêa (2009, p. 5), “a geografia cultural está focalizada na interpretação das representações que os diferentes grupos sociais construíram a partir de suas próprias experiências e práticas”. Dessa forma, complementa-se a relação da Literatura com a dimensão cultural da Geografia a partir da citação de Almeida e Olanda (2008, p. 23):

Se por um lado, a Literatura reflete a realidade físico-humana por meio da dinamicidade da trama, a diegese para os teóricos da literatura, por outro, a abordagem cultural na Geografia coloca a Cultura e o Homem como centro para compreender a construção do meio, repleto de significados e de processos que criam identidades.

Assim, demonstra a relevância desse elo Geografia e Literatura em sala de aula. Destaca-se inicialmente a importância da leitura à aprendizagem do educando, essa que é essencial, mas que às vezes, em meio a outras fontes de informações e/ou entretenimento, os(as) alunos(as) não leem obras literárias; assim, é necessário que esse hábito não seja deixado de lado. Destaca-se ainda a relação da ciência e da



arte, que, em busca da geograficidade, o educando encontrará. Gordiano (2016, p. 29) sinaliza que:

O professor, a partir das discussões e relações dos textos literários com a Geografia, deve ter como um dos seus objetivos que os alunos aprendam a ter prazer pela leitura, curiosidade pelo conteúdo, que a aprendizagem seja significativa mediante os textos literários.

Há também possibilidades com a interdisciplinaridade, ou seja, a junção da ciência geográfica com outras disciplinas, a exemplo da Língua Portuguesa, da História, dialogando saberes, concretizando conhecimentos: “A relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura desse espaço” (BRASIL, 1998, p. 33).

Contribuições da formação à prática docente

É de fundamental importância que o processo de formação do(a) licenciando(a) em Geografia para a sua profissionalização da docência seja o exercício da práxis, pois acreditamos que as discussões teóricas da academia tornam-se reais ao serem vivenciadas no chão escolar. Assim, as disciplinas de Prática de Ensino, Estágios Supervisionados, ações, atividades interventivas e projetos são fundamentais ao processo.

Uma realidade a que Ribeiro (2016) chama a atenção é que muitos dos(as) estudantes que chegam nos cursos de Licenciatura em Geografia obtiveram um ensino básico defasado, ou seja, não construíram competências e habilidades que competem à ciência geográfica. Esse fator torna-se desafiador ao processo de formação docente desses sujeitos, sendo necessários esforços, desconstruções de conceitos, para que sua base escolar não se repercuta na sua docência.

De acordo com o professor Castro (2016), o(a) professor(a) dos cursos de licenciatura em Geografia, em especial nas disciplinas de Estágios Supervisionados, deve instigar seus discentes a trabalhar com as temáticas geográficas de forma crítica e contextualizada. Nesse sentido, é necessário que o ensino de Geografia deixe de ser pautado pelo fascínio da Geografia tradicional, que na maioria das vezes é tão constante.



Desse modo, gostaríamos de destacar um projeto que tem grande potencial para o(a) licenciando(a) de graduação em Geografia, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que oferece bolsas para alunos(as) de cursos de licenciatura para que eles iniciem sua prática docente. O Pibid, que tem vínculos com escolas públicas, propõe práticas educativas inovadoras e diferenciadas, promovendo uma educação com significado aos educandos.

Na UNEB/Campus XI, o subprojeto **“Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”**, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), teve início no ano de 2014 e entre suas propostas estão ateliês com a utilização de diferentes linguagens: no primeiro, foi utilizada a linguagem cinematográfica; no segundo, a cartográfica; terceiro, a utilização de imagens e charges; o quarto em destaque utilizou-se a linguagem literária, tendo como tema *A linguagem literária na sala de aula: dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia Escolar*.

O primeiro momento do atelier refere-se ao estudo da linguagem que será trabalhada; então, busca-se dos teóricos seus diálogos sobre a temática. Assim, cada grupo de cada colégio faz seus estudos e análise dos textos, e logo depois são realizadas discussões nas reuniões gerais. A próxima etapa, o planejamento de como essa linguagem que foi abordada em sala de aula prossegue com a aplicação da atividade proposta.

Vale ressaltar que é um projeto riquíssimo para a formação docente, uma vez que permite que o estudante em licenciatura adentre o espaço escolar, o que é de suma importância para conhecimentos da sala de aula, tornando-se professores(as) com mais habilidade, mais críticos, com experiência na profissão, e, assim, potencializando sua prática de ensino.

Linguagem literária em sala de aula

O Colégio Estadual Rubem Nogueira fica localizado na Praça Luís Nogueira, na cidade de Serrinha, sertão da Bahia (ver Figura 1) e atende aos(às) alunos(as) do ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. É um dos colégios parceiros do subprojeto do Pibid



de Geografia da UNEB Campus XI, Serrinha. O atelier ocorreu na turma do 3º ano B do turno matutino do referido colégio.

Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual Rubem Nogueira



Fonte: Facebook da escola (2021).

É notória a possibilidade de trabalhar conteúdos geográficos com todas as diferentes linguagens, assim, a Literatura e a Geografia, uma grande combinação para se trabalhar o conteúdo “Estrutura fundiária no Brasil”. No primeiro momento do atelier geográfico, foi apresentado o conteúdo através de slide, trazendo imagens e algumas charges que foram discutidas com os(as) alunos(as). Em seguida, solicitamos aos educandos que fizessem a leitura e interpretação do poema *Mulheres boia-fria*, do autor Antônio Hugo, que está no parágrafo abaixo, que constava no próprio livro didático dos(as) alunos(as):



Mulheres boia-fria

Mulheres simples do campo/com sua mãos calejadas,/da voz, nasce um triste canto/nas mãos, a conhecida enxada./ Levanta de madrugada/pisa descalça no orvalho.../amola a sua enxada/e segue firme no trabalho./Tem fome, já é meio-dia/pega a sua boia fria/somente arroz e feijão./A essas guerreiras do campo/que com a luz dos pirilampos,/tens a minha gratidão.

Para a interpretação desse poema, pedimos que os(as) alunos(as) identificassem e explicassem o problema social inerente à agricultura brasileira que foi abordado no verso. Entre os resultados, os(as) alunos(as) 1 e 2 responderam:

Mulheres que acordam cedo para ir trabalhar no campo, estão com as mãos calejadas; por acordarem cedo, o almoço também foi feito cedo e quando vão comer está frio, por isso o poema tem como nome bóia fria, da comida super fria.

Assim, pedimos que os alunos elaborassem uma dissertação explicando a concentração de terras no Brasil que se reflete na atual situação de trabalhadores rurais conhecidos como bóias-frias. Entre os textos, o dos alunos 3 e 4:

A distribuição de terras no Brasil é totalmente injusta com pequenos agricultores e produtores, pois os fazendeiros e grandes produtores agrícolas são quem detêm a maior parte das terras e são os que menos produzem para o consumo do país.

Assim, os trabalhadores são prejudicados, esses que ainda em alguns casos estão em condições de escravidão, sobrevivem das bóias-frias, recebem salários minúsculos, são obrigados a trabalhar para receber a renda da família, mas não são valorizados.

A promessa de reforma agrária transformaria tudo isso, mas não passa de palavras, enquanto o agronegócio, e a exportação de seus produtos for o principal pilar da economia brasileira. Quem mudaria uma estrutura por causa de milhares de sem-terra? Acredita-se que é grande a dificuldade para tal, infelizmente essa é a realidade.



Assim, percebe-se que os educandos compreenderam o quão desigual é a distribuição de terras no Brasil.

Em seguida solicitamos que os alunos criassem poemas relacionados ao conteúdo – o momento pode ser observado nas imagens 01 e 02. Após, eles apresentaram para os colegas, entre eles os poemas das alunas 5, 6, 7, 8, 9 e 10 (ver imagem 03 e 04).

Mulheres trabalhadoras

Mulheres fortes e guerreiras /Que não deixam a comida faltar/Saem cedo para trabalhar/Sem horário de voltar /E a sua família sustentar/Levam uma vida de sofrimento/À procura de sustento/Levantam de madrugada/ Recomeçando a batalha/Com as mãos calejadas /Do cabo de uma enxada/ Suas vidas marcadas/Da sua grande jornada/Apesar das dificuldades / Continuam com humildade /De uma esperança de sempre ter/Uma terra para trabalhar /Com felicidade.

Esperança

Trabalho árduo salário baixo/ Vida difícil na plantação/Tentando sustentar seus filhos e irmão/Quem não tem raça não enfrenta/A bóia fria ao meio-dia/O que os sustentam é a esperança/Por governantes que façam as mudanças/Para o futuro de nossas crianças/Não se perderem em plantação de cana/Sobrevivem à condição de escravidão/Pelo fazendeiro que não dá a mínima importância/Se é homem mulher ou criança/Apenas sofrem calados com um facão/Foice ou enxada na mão.



Imagens 1 e 2 – Momentos da construção do poema

Fonte: Martins.

As imagens acima mostram um momento de descontração e criatividade entre os(as) educandos(as); momento esse de análise dos poemas que lhes foram solicitados para compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula. Logo após, eles, os educandos, iniciam a sua produção de poemas.



Imagens 3 e 4 – Apresentação dos poemas

Fonte: Martins.

As imagens 03 e 04 evidenciam o momento da apresentação dos poemas elaborados pelos(as) estudantes. Para além da apresentação das poesias, também foram construídos cartazes ilustrativos das produções, como está retratado nas imagens.



Assim, a construção dos poemas foi nossa última atividade inserida para os educandos. Dentre as outras atividades, essa foi a ação principal do atelier IV, em que o objetivo principal – que foi alcançado – era que os educandos conseguissem transferir o conteúdo geográfico para a literatura.

Reflexões finais...

Dessa forma, as vivências formativas do *Atelier Geográfico – A linguagem literária na sala de aula: dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia Escolar*, ocorridas na turma do 3º ano B do turno matutino do Colégio Estadual Rubem Nogueira, localizado na cidade de Serrinha, na Bahia, trouxeram-nos experiência marcante, necessária ao profissional que queremos ser, contribuindo para o nosso processo formativo e profissional. E foi possível não somente a linguagem literária, mas também outras que foram incrementadas, como a charge, as imagens, sendo um aprendizado marcante e significativo.

A narração dessa experiência nos possibilitou um contato maior com trabalhos acadêmicos, que foi a construção deste artigo, alcançando assim nosso objetivo. Nossa intenção de que os alunos conseguissem relacionar o conteúdo visto em sala de aula com a Literatura também foi bem-sucedida; os(as) alunos(as) conseguiram fazer essa relação, assim como compreenderam a importância da Literatura para contribuir com a aprendizagem deles.

Espera-se que este trabalho proporcione um ensino de Geografia inovador, dinâmico, possibilitando uma aprendizagem crítica. Que nossos(as) alunos(as) percebam o mundo mesmo estando fora da sala de aula, ou seja, que ao assistirem um filme em casa, ouvirem uma música na rua, possam enxergar a Geografia e façam análise sobre a realidade que os cerca.

REFEFÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Geralda de; OLANDA, Diva Aparecida Machado. **A Geografia e a Literatura: uma reflexão*** Geosul, Florianópolis, v. 23, n. 46, p 7-32, jul./dez. 2008.



ALMEIDA, Maria Geralda de. Os cantos e encantamentos de uma Geografia sertaneja de Patativa do Assaré. In: MARANDOLA JR, Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista (Org.) **Geografia e literatura**. Ensaios sobre geograficidade, poeta e imaginação. Londrina. EDUEL. 2010.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 241 p.

BOMFIM, Natanael Reis. A imagem da Geografia e do ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais. **Revista Estudos Geográficos**. Rio Claro, junho 2006, p. 107. Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/estgeo/article/view/210/176>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CASTRO, Janio Roque Barros de. O ensino de Geografia nos estágios de regência: leitura/análise de temáticas e questões da atualidade sob a ótica das escalas da realidade. In: OLIVEIRA, Simone Santos; PORTUGAL, Jussara Fraga; RIBEIRO, Solange Lucas. (Org.) **Formação e docência em Geografia**: narrativa, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SILVA, Eunice Isaias da. Mediação do ensino-aprendizagem de Geografia, por charges, *cartuns e tiras de quadrinhos*. **Boletim Goiano de Geografia**, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/5729> Acesso em: 13 maio 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre a geografia cultural. **Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. 16/11/2009. Disponível em: <https://ihgrgs.org.br/artigos/contibuiacoes/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20-%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>. Acesso em 22/10/22.

HUGO, Antônio. **Mulheres boia-fria**. Disponível em: <http://uneversos.com/poesias/13300> Acesso em: 23 jan. 2017.

KOZEL, Salete. Representação e Ensino: Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: SERPA, Angelo (Org.) **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** / Salvador: ED UFBA, 2008. p. 71-90.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... O professor que não fui...** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 266 p.

MARANDOLA JR, Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista. Geograficidade, poeta e imaginação. In: MARANDOLA JR, Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista (Org.) **Geografia e Literatura**. Ensaios sobre geograficidade, poeta e imaginação. Londrina. EDUEL. 2010.

MEIRELES, Mariana Martins de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Entre textos, imagens e canções: a “Cidade da Bahia” e suas geografias. In: CHAIGAR, Vânia



Alves Martins; PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.) **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

GORDIANO, Maria Aparecida de Oliveira. **Geografia e Literatura**: Discutindo as relações do morar e habitar a partir das obras *O Cortiço* e *Cidade de Deus*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Geografia, pela Universidade do Estado da Bahia, Serrinha BA, 2016, p. 96.

RIBEIRO, Solange Lucas. Professores de Geografia: Formação e práticas voltadas à diversidade. In: OLIVEIRA, Simone Santos; PORTUGAL, Jussara Fraga; RIBEIRO, Solange Lucas (Org.) **Formação e docência em Geografia**: narrativa, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/7353/4392> Acesso em: 20 mar. 2018

SOARES, Maria Lucia de Amorim. O que é Geografia de lugar nenhum? In: MARANDOLA JR, Eduardo; GRATÃO, Lucia Helena Batista (Org.) **Geografia e Literatura**. Ensaios sobre geograficidade, poeta e imaginação. Londrina. EDUEL, 2010.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. **Geografia e cultura, o espaço em prosa, mapa literário e imaginação**. RA 'E GA 28 (2013), p. 242-253. Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR.



O DESENHO E A MAQUETE DE MASSINHA DE MODELAR NAS AULAS DE GEOGRAFIA

LÉIA APARECIDA VEIGA
ELOIZA CRISTIANE TORRES
LILIAM ARAÚJO PEREZ



VOLTAR AO
SUMÁRIO

No cotidiano escolar, é comum os estudantes reclamarem que as aulas são enfadonhas e por isso não gostam da sala de aula. Quando se fala em aulas de Geografia, é comum estudantes do ensino fundamental II apontarem críticas ao tipo de aula, como sendo cansativas, com o professor expondo o conteúdo e a turma fazendo exercício na sequência.

Apesar desse tipo de aula (expositiva e apoiada principalmente na lousa e livro didático) apresentar algumas vantagens ao professor, a mesma não é o suficiente na promoção da aprendizagem dos estudantes, por não priorizar a construção do conhecimento pelo sujeito (no caso o estudante) e por deixar de lado alguns elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem, como a criação de um ambiente de aprendizado prazeroso e de interação entre os sujeitos envolvidos (estudantes e a turma, estudantes e professor).

Nesse sentido, questiona-se: como trabalhar conteúdos como a regionalização do mundo por meio de continentes e o relevo da América de forma mais envolvente e produtiva em termos de participação e aprendizado junto a adolescentes que cursam o 8º ano do ensino fundamental II?

Os caminhos são vários, pois na literatura voltada para o ensino de Geografia há inúmeras opções de trabalhar com aulas que coloquem os estudantes como sujeitos ativos. Uma das opções diz respeito ao uso diversificado de recursos didáticos em sala de aula.

Assim, partindo dos recursos didáticos, objetiva-se neste estudo apresentar uma proposta de trabalho, com foco nos conteúdos regionalização do mundo em continentes e relevo da América, pautada no uso do desenho e da maquete livre com massinha de modelar, em uma turma de 8º ano no ano de 2017. Para tanto, foram utilizados procedimentos secundários e primários, em uma abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação em uma escola estadual na cidade de Londrina/PR.

O texto que se segue foi organizado apresentando inicialmente uma breve discussão sobre os recursos didáticos nas aulas de Geografia, com destaque para o desenho e maquete, para em seguida apresentar os resultados das atividades realizadas junto à turma de 8º ano em uma escola pública.

Recursos didáticos: o desenho e a maquete

É comum entre os professores do ensino básico, da rede privada ou pública, o desejo de receber estudantes motivados para aprender os conteúdos escolares. Imbuídos dessa expectativa, os docentes vão para as salas de aula e, ao se deparar com as variadas turmas no cotidiano escolar, sentenciam que a maioria dos estudantes não se interessa mesmo pelos conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010).

Para a autora, o problema não reside no estudante e sim no “[...] desconhecimento [...] clareza dos processos que interferem na cognição, o que os leva a atribuir aos alunos a responsabilidade por essa motivação: esperam que ela venha deles e de seu mundo externo à escola e à sala de aula” (CAVALCANTI, 2010, p. 1).

Ao afirmar que a motivação dos estudantes não virá do mundo exterior para o contexto escolar, a autora chama a atenção para o papel do professor, que vai muito além do ato de selecionar os conteúdos historicamente acumulados. Cavalcanti (2010), embasada em Libâneo (2009), reafirma o papel mediador do professor, ou seja, que o professor



deve adotar a postura de orientador, que direciona e faz intervenções nos motivos dos estudantes.

O professor, ao adotar “[...] a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo” (LIBÂNEO, 1994, p. 88), estará abandonando a postura de detentor do saber e ao mesmo tempo permitindo ao aluno que “[...] se perceba como participante do que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 1998, p. 56).

Trata-se de uma mediação na qual o estudante assume, sob a orientação do docente, uma postura de protagonista de sua aprendizagem, pois, segundo Demo (2015, p. 42), embora necessite de “[...] apoios em inúmeros sentidos (cognitivo, intelectual, emocional, pessoal etc), [...] esses apoios devem ser apresentados no formato emancipatório, ou seja, trata-se de ajuda que leva à condição de não depender da ajuda”.

É nesse ponto do papel de mediação que queremos chamar a atenção. Entendemos que, diante dos vários aspectos envolvidos no papel de mediação no processo de aprendizagem dos estudantes, essa intermediação deve permear a criação de um ambiente que instigue o estudante a questionar e buscar respostas, rompendo assim com um padrão de aulas ainda presente em muitas escolas, que pode ser caracterizado como de “[...] pouco espaço para o espanto, para a surpresa: não tinha pensado nisso, professor!” (KAERCHER, 2007, p. 30).

Em se tratando de criação de um ambiente propício ao estímulo da curiosidade e aprendizado significativos, destacamos os recursos didáticos, entendidos como todos os materiais fabricados com um cunho pedagógico e com o objetivo de serem utilizados nas escolas (globo terrestre, livro didático, atlas, dentre outros) e também os demais materiais, que embora não apresentem na sua origem o intuito didático, diante da intencionalidade que o professor lhes atribui no decorrer da aula, eles se tornam didáticos, a exemplo das letras de músicas, dos filmes, de sucatas, dentre outros (SOUZA, 2007).

Fiscarelli (2008), ao discutir sobre recursos didáticos, acrescenta que, além do objeto material, conforme destacado acima, é importante considerar também os recursos imateriais, como a tonalidade de voz e expressões corporais.



Há aqueles recursos direcionados ao formato eletrônico, como os microcomputadores, datashow e *GPS* (*Global Positioning System*, que na tradução para a língua portuguesa significa Sistema de Posicionamento Global). Nesse caso, seja por meio dos microcomputadores, do celular e até mesmo do *datashow*, tem-se a possibilidade de explorar os sites de busca na rede mundial de internet (mapas, localização, textos, figuras etc), as redes sociais (*Facebook*, *whatsApp*), os *blogs*, os vídeos no *YouTube*, os *websites* de localização, como o *Google maps* e o *Open StreetMap*, o *software Google Earth* (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016), os sites de comunicação, como *skype* e *Messenger*.

São diversos objetos (materiais e imateriais) e linguagens que podem ser utilizados em sala de aula. E dentre essa infinidade de recursos didáticos, optamos por trabalhar com o desenho e maquetes de massinha de modelar (sem escala) junto a estudantes do ensino fundamental II.

Os desenhos nas aulas de Geografia podem ser entendidos como forma e/ou representação espacial. Santos e Oliveira (2016, p. 134) concebem o desenho como “[...] uma representação da mente humana que expressa várias emoções/attitudes, e quando essas representações são trabalhadas na educação escolar, podem viabilizar inúmeras possibilidades de aprendizagem, ao aguçar a imaginação dos estudantes”.

Para Pontuschka *et. al.* (2007, p. 293), “[...] é por meio do desenho, em atividade individual ou coletiva, que o não dito se expressa nas formas, nas cores, na organização e na distribuição espacial”.

Ainda sobre o desenho, é possível afirmar, pautando-se em Gomes (1996, p. 13), que ele “[...] permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos”.

Partindo das considerações dos autores, o desenho visto como uma representação gráfica (PONTUSCHKA *et al.*, 2009) ou imagética (SANTOS e OLIVEIRA, 2016) é um recurso didático que, além de mexer com o imaginário dos estudantes e tornar a atividade de sala de aula mais prazerosa, também traz a possibilidade de trabalhar com o concreto ou o abstrato, com o espaço vivido ou o espaço distante/imaginado, valorizando assim os saberes, “[...] as experiências e conhecimentos sistematizados ou não” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43) dos estudantes.



As maquetes são representações da realidade, podendo ser reproduções em escalas reduzidas, ou em parte real, ou um todo de um projeto. É uma forma de representar o mundo real com detalhes que não são visualizados em outra forma de representação (FRANCISCHETT, 1999).

Em sala de aula, a maquete “[...] representa o fascínio da percepção visual do conteúdo geográfico. É a perseguição do mundo das ideias, procurando trazê-las para a realidade. Construir maquete é o desafio que traz o prazer de representar” (FRANCISCHETT, 2004, p. 133). Segundo Luz e Bruski (2009, p. 2), a maquete permite a “[...] visualização da Geografia de forma concreta [...] desenvolve no aluno a capacidade de observar, pensar, interpretar [...]”. E em termos de conteúdos, é um recurso que viabiliza o trabalho com várias temáticas da Geografia Humana e/ou da Geografia Física (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016).

Há que se destacar que a construção de maquetes em sala de aula aguça a curiosidade e a criatividade dos estudantes (FRANCISCHETT, 1999), e a criação de um ambiente agradável em sala de aula, com a interação entre estudante-estudante, professor-estudante, com troca de conhecimentos simultânea, seja sobre o fazer a maquete seja sobre o significado, possibilitando assim a formação do raciocínio geográfico e o desenvolvimento da consciência espacial (FILIZOLA, 2009).

As duas formas de representação do espaço aqui citadas, acompanhadas metodologicamente pelo educador, estimulam o aluno a familiarizar-se com a linguagem cartográfica e dar significado ao conhecimento assimilado, assim constrói pré-requisitos para a compreensão e leitura das diferentes representações (ALMEIDA e PASSINI, 2010, p. 22).

O desenho e a maquete de massinha de modelar, no caso deste trabalho, foram utilizados como recursos em atividades introdutórias de conteúdos como a regionalização do mundo em continentes e o relevo da América, conforme discutido a seguir.



Trabalhando com o desenho e a maquete com massinha de modelar

As duas intervenções foram realizadas em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II de uma escola estadual localizada no centro de Londrina/PR. Participaram da atividade 30 alunos no período vespertino; dentre eles, um estudante apresentava baixa visão.

A professora regente da turma estava iniciando uma unidade de estudo junto aos estudantes, no caso, aspectos físico-geográficos da América, tendo destaque a regionalização a partir da movimentação das placas tectônicas e o relevo do continente americano.

Com isso, optou-se por realizar em um primeiro momento a atividade com o desenho envolvendo a representação do mundo/continentes e, posteriormente, o trabalho com a massinha de modelar sobre o relevo da América, como forma de introduzir o conteúdo aguçando a curiosidade e, ao mesmo tempo, diagnosticar quais ideias sobre o assunto os estudantes possuíam.

O desenho do mundo e continentes

A professora conversou com os estudantes sobre o ato de desenhar e sua importância para expressar ideias, aquilo que pensamos e sentimos. Em seguida, foram distribuídas folhas de papel sulfite para cada estudante, solicitando que cada um desenhasse o mundo na folha, com seus continentes e mares, oceanos.

Alguns estudantes inicialmente demonstraram certa insegurança, dizendo: ‘eu não sei desenhar’, ‘meu desenho é feio’. O papel da professora foi muito importante nesse momento, pois ela conversava com os alunos explicando que cada desenho é único, não há certo ou errado nessa atividade e que os desenhos finais não seriam julgados como bons ou ruins. A professora buscou direcionar a atenção e motivar os estudantes, uma forma de mediação nos motivos (LIBÂNEO, 2009). Ou nas palavras de Demo (2015), a mediação ocorreu na forma de apoio no sentido emocional, mostrando ao estudante que ele era capaz.

Os estudantes desenharam sem olhar em mapas ou nos livros didáticos ou celulares. Foi solicitado que fizessem a partir do que já apreenderam em outros momentos ou como imaginavam ser. Ficou



livre a escolha da projeção de representação dos continentes, sendo apenas lembrado que, ao colorir, só deveriam utilizar lápis de cor azul para os oceanos e mares.

Ao final de 30 minutos de aula, os desenhos coloridos já estavam quase finalizados pela maioria dos estudantes. Todos eles utilizaram a projeção desejada para representar os continentes, mares e oceanos. Alguns tiveram erros de localização de alguns continentes, principalmente a Oceania e Antártida. Dentre todos os desenhos, dez representaram o mundo enquanto uma esfera redonda com seus continentes. Nessas representações, uma aluna representou a Terra esférica sendo olhada de baixo, com a Antártida no centro (Figura 1).

Na Figura 2, tem-se a representação no formato do globo terrestre tal como apresentado em sala de aula para os alunos, inclusive com o desenho da base e da régua de plástico que geralmente compõem esse recurso didático. Entretanto, pode-se ver ainda certa confusão com relação à localização dos continentes, o que demonstra que os professores precisam se atentar a essa dificuldade dos alunos.

Os outros 20 estudantes optaram pela representação planisférica, evidenciando que essa representação é a mais utilizada em sala e mesmo na vida cotidiana dos alunos. Dentre essas representações, a maioria situou a África e Europa no centro, mas alguns representaram alterando a localização dos continentes, como, por exemplo, trocando Ásia e África de posicionamento no desenho (Figura 3).



Figura 1 – Desenho do mundo e continente enquanto uma esfera. Estudante 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017

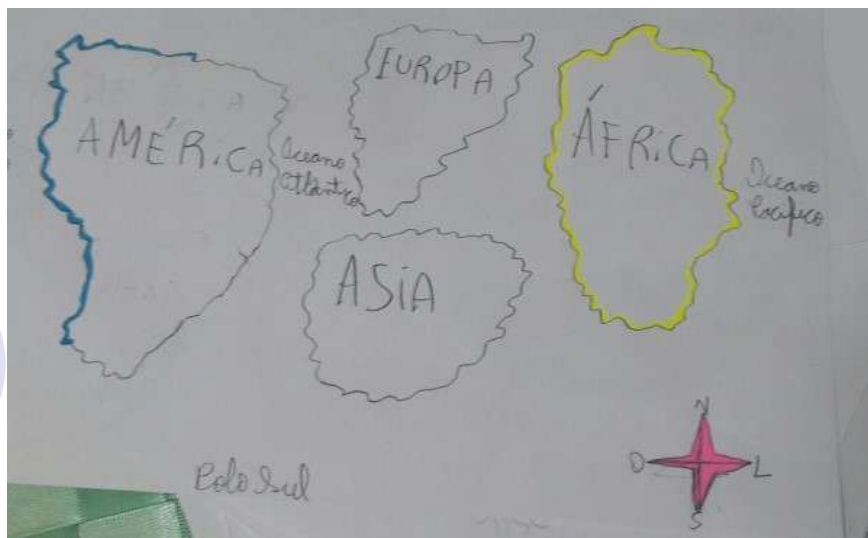
Figura 2 – Desenho do mundo e continente na representação em formato de uma esfera. Estudante 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.

Na Figura 4 tem-se a representação planisférica com desenhos de árvores e animais nos continentes destacados. Os continentes representados foram apenas três, tendo o continente americano o tamanho maior que os outros dois.

Figura 3 – Desenho do mundo e continente na representação planisférica. Estudante 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.



Figura 4 – Desenho do mundo e continente na representação planisférica. Estudante 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.

Assim que todos finalizaram o desenho, a professora solicitou que cada estudante pegasse o livro didático na página que havia a representação dos continentes. Cada um observou o mapa do livro e comparou com o seu desenho, buscando apontar semelhanças e diferenças. Nesse sentido, foi frisado que não existia o “erro” e sim que a conferência serviria para mostrar onde havia equívocos e, assim, complementar o conhecimento.

Nesse momento de comparação foi possível verificar que vários estudantes demonstraram-se surpresos com a semelhança ou diferença ao comparar os desenhos com o mapa presente no livro didático.

A professora aproveitou o momento para discutir o conteúdo com a turma, tendo o desenho como ponto de partida para fazer as correlações entre o que os estudantes já conheciam e o conteúdo geográfico, fazendo questionamentos e instigando os alunos, bem como apresentando outras formas de projeções, com destaque para aquelas que contemplavam a América e Ásia no centro do mapa – mundi.



Maquete do relevo da América com massinha de modelar

Na aula da semana seguinte, antes de trabalhar com o relevo da América, a professora decidiu produzir com os estudantes do 8º ano maquetes (sem preocupação com as dimensões e escala) a partir do manuseio de massinha de modelar em sala, tendo por objetivo representar o relevo da América.

O trabalho com massinha de modelar desenvolve uma série de habilidades motoras nos alunos, mas também é uma forma de representação que vai além do desenho, pois traz uma dimensão de relevo.

Para essa atividade, foi distribuída uma folha A3 com o mapa da América para cada grupo (trios) de estudantes e uma quantidade de massinha de modelar. Os grupos tiveram à disposição um mapa físico da América que ficou fixado na lousa e também o mapa do livro didático e do celular.

A primeira reação dos estudantes foi de alegria e empolgação, pois a maioria não mexia com massinha desde as séries iniciais. O ambiente da aula ficou mais prazeroso por conta do trabalho com a massinha, que exigia de todos de cada equipe a participação ativa no decorrer da atividade.

A professora fez uma explicação no início da atividade, destacando a representação das cores no mapa em termos de altitudes diferentes. Explorou o mapa físico da América coletivamente com a turma e depois deixou os alunos trabalhando cada qual em sua equipe.

Os estudantes ficaram livres para fazer a representação do relevo. Alguns seguiram as cores do mapa, já outros misturaram as massinhas fazendo a cor marrom e então representando somente a forma do relevo (Figuras 5 e 6).



Figura 5 – Representação do relevo das Américas com massinha de modelar colorida. Estudantes 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.

Devido ao grau de abstração das informações necessárias para a elaboração da maquete para transpor algo da realidade para o espaço plano do papel partindo do conceito das formas topográficas com variadas altitudes, os grupos aproveitaram a presença do mapa na lousa, que visualmente era melhor para identificar a delimitação das cores. Alguns optaram por registrar no celular a foto do mapa da lousa, para não ficar levantando a todo momento (Figura 7).

A utilização de celular em sala evidenciou que, se a atividade for bem direcionada, o telemóvel só tem a contribuir com o ambiente de aprendizagem. A opção e a forma como foi utilizado partiram dos alunos e, sendo assim, não se observou outra apropriação que não a atividade proposta.



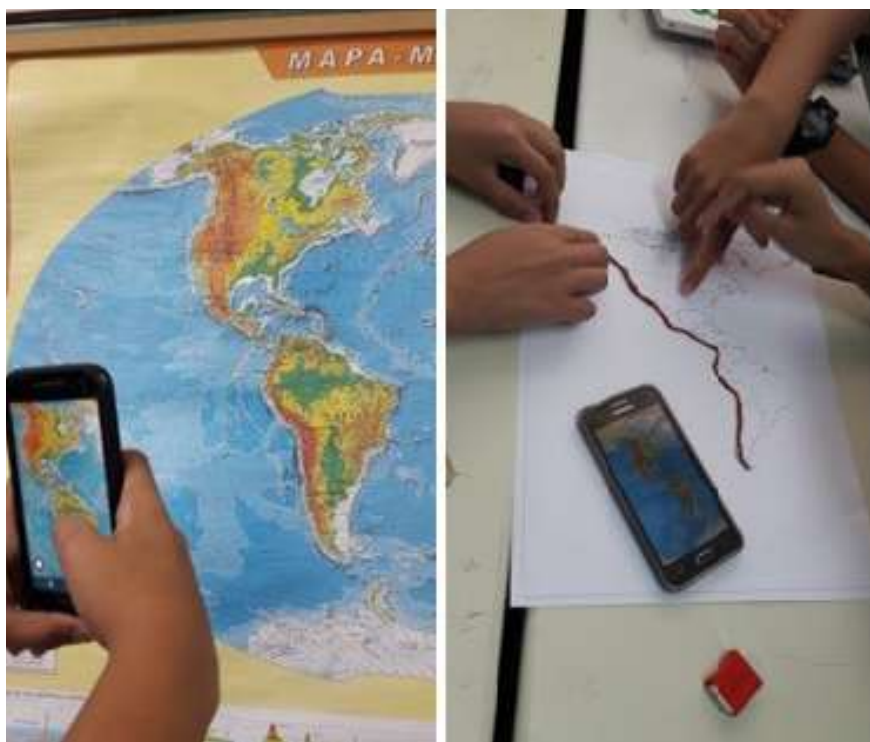
Figura 6 – Representação do relevo das Américas com massinha de modelar na cor marrom. Estudantes 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.



Figura 7 – Em destaque, estudantes registrando no celular a foto do mapa do relevo da América. Estudantes 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.

Durante a construção da maquete, foi possível fazer questionamentos e tirar dúvidas junto a cada equipe. Ficaram visíveis o envolvimento e a curiosidade dos estudantes em relação ao que estava no mapa físico da lousa ou do livro, levantando discussões entre os membros da equipe e buscando a professora para discutir. A maquete de massinha de modelar, além de aguçar a curiosidade e criatividade em termos de como fazer (cores, formato, tamanho), conforme discutido por Francischetti (1999), também estimulou a socialização e interação (FILIZOLA, 2009) entre os membros do grupo e a professora, ao trazer à tona lembranças principalmente da época em que estudaram a educação infantil e séries iniciais.

Uma das maiores reclamações dos alunos durante a atividade foi justamente o fato de que, após saírem das séries iniciais, poucos



professores utilizaram materiais lúdicos ou mesmo simples lápis de cor e massinha para o desenvolvimento de atividades.

Alguns estudantes optaram por não registrar a foto do mapa exposto na lousa. Eles buscaram na rede virtual (internet) o mapa físico da América (Figura 08). Os estudantes que realizaram a pesquisa utilizando o próprio celular e a rede wifi do estabelecimento de ensino escolheram mapas regionais como da América do Norte e parte da América Central, bem como da América do Sul. Quando questionados sobre os motivos da escolha, argumentaram ser melhor para ver os detalhes.

Figura 8 – Em destaque, estudantes realizando busca na rede virtual (internet) de mapas físicos da América. Estudantes 8º ano, 2017



Fonte: As autoras, 2017.

Assim como foi feito com o recurso do desenho das aulas anteriores, a partir dos trabalhos realizados pelas equipes com a massinha de modelar, deu-se continuidade à aula sobre o relevo da América, buscando trabalhar com a temática do relevo de forma correlacionada com elementos históricos e socioespaciais, tendo como recurso didático para fazer esse trabalho integrado de Geografia Física e Humana a maquete produzida pelos estudantes (PINTO; PORTUGAL; OLIVEIRA, 2016), chamando a atenção dos alunos para diferenças e semelhanças em termos regionais no continente americano.



Considerações finais

Ao final das atividades verificou-se que o objetivo da professora foi alcançado, ao passo que os estudantes se envolveram de forma ativa tanto no desenho como na produção da maquete com massinha de modelar, indo além do executar ao questionarem e discutirem com colegas e professora sobre as dúvidas que surgiram no decorrer da atividade, bem como no momento da socialização final e correlação com o conteúdo geográfico.

Outro aspecto importante foi a criação de um ambiente prazeroso e de interação entre os próprios estudantes e também entre estudantes e professora. É importante destacar que os estudantes trabalharam de forma cooperativa, um ajudando o outro, inclusive no caso do estudante de baixa visão, que participou em conjunto com os colegas de forma ativa.

A diversificação de recursos didáticos, além de carregar a possibilidade de estabelecimento de nova relação entre aluno, professor e conteúdo a ser trabalhado, pode contribuir para a dinamização da aula ao tirar o foco do livro didático, colocando o aluno como protagonista na realização da prática proposta, ou seja, a interação proporcionada no momento da aula prática possibilitou a construção de conceitos geográficos/cartográficos por meio dos desenhos e das maquetes elaborados, assim, a aprendizagem tornou-se significativa.

Por fim, é importante ressaltar que a utilização e/ou produção de recursos didáticos nas aulas de Geografia não pode, por si só, ser entendida como um impeditivo para aulas extremamente conteudistas. Embora os recursos didáticos sejam importantes, não são esses que determinam como cada aula será organizada, mas sim o conhecimento geográfico e didático do professor, bem como sua ideologia docente ao conduzir a aula ou sequência didática do início ao fim.

REFEFÊNCIAS

- ALMEIDA, R.D., PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CALLAI, H. C. **Geografia em sala de aula**: prática e reflexões. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.



CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. **Anais ...** I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>

CASTROGIOVANNI, A. C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N., CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A (org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 35-47.

DEMO, P. **Aprender como autor**. SP: Atlas, 2015.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FRANCISCHETT, M. N. **A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediana**. 20. ed. Cascavel – Paraná: Edunioeste, 2004.

_____. Mapa: Alternativa Metodológica para o Ensino-Aprendizagem de Geografia. **Boletim de Resumos** da I Jornada Científica – VI Semana de Geografia da UEPG, Ponta Grossa: UEPG, 1999.

GOMES, L. V. N. **Desenhismo**. Santa Maria: UFSM, 1996.

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.p. 15-33.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Docência Universitária: formação do pensamento teórico científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'AVILA, Cristina. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2009.

LUZ, R. M. D.; BRISKI, S. J. Aplicação didática para o ensino da Geografia Física através da construção e utilização de maquetes interativas. **Anais ...** 10º ENPEG – Porto Alegre/RS. 30 ago. a 02 de set. 2009.

PINTO, B. L.; PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. O *Google Earth* e a Maquete em sala de aula: geografia escolar e aprendizagens geográficas. In. PORTUGAL, J. F. et al. (Org.). **Geografia na sala de aula: linguagens, conceitos e temas**. Curitiba: CRV, 2016, p. 49-90.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Representações gráficas na geografia. In: **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



SANTOS, R. de O.; OLIVEIRA, S. S. Desenho: o potencial de uma linguagem para o ensino de geografia na educação básica. In: PORTUGAL, J. F. et al. (Org.). **Geografia na sala de aula:** linguagens, conceitos e temas. Curitiba: CRV, 2016, p. 133-150.

SOUZA, S. dos S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens:** por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.



OS FANZINES NO ENSINO DE GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO

(Geo)grafias da baixada fluminense

CLÉZIO DOS SANTOS



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Existem inúmeras questões desafiadoras postas por Paulo Freire (1997) que surgem na sala de aula ou no nosso cotidiano, como: “a realidade é assim mesmo”, “respeito, mas não se aproxime”, e “sou assim e não mudo”. Essas questões devem ser encaradas como desafios a serem ultrapassados especialmente na educação. A educação deve ser prazerosa para o educando e o educador, mas, para tal, deve ser tratada com respeito dentro e fora da escola. As “chacotas” devem ser trabalhadas de forma que as crianças não se sintam minorizadas neste espaço educativo que é a escola e nem em outro espaço educativo.

A ideia de Freire (2011) sobre a assunção da identidade cultural dos indivíduos quer dizer que “assunção” é assumir em nossas mãos quem sou eu e quem somos nós. A identidade cultural está ligada ao povo e devemos tratá-la na educação como tal. A escola deve lidar com essas ideias a partir das relações humanas. Quando isso não ocorrer, nós temos o direito da raiva (“justa ira”). Essa raiva não pode ser levada para a violência, mas é ela que alimenta a forma de amar. Se amo, quero transformar. Esse sentimento transformador deve estar em nossas ações educacionais.

Precisamos, enquanto educadores, criar espaços para o diálogo, locais de encontro (espaços interculturais) onde possamos conversar

com crianças, jovens e adultos. Juntos e separados, ao mesmo tempo, reafirmando que aprendemos com o outro, o termo “eu me sinto acrescido pelo outro”. Quando entendo o outro, o vejo diferente e isso radicaliza o meu eu e dessa forma posso aprender e transformar com/o outro. Esses espaços interculturais podem ser em nossa escola, em nossa comunidade, em nosso bairro, em nossa cidade. As aulas de Ensino de Geografia no curso Pedagogia Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), procuram efetivar esses espaços interculturais, mas muitas vezes os educandos não estão acostumados a conversar com o outro, ou melhor, a aprender e transformar com/o outro. Mas continua sendo um desafio a ser seguido.

O texto tem como objetivo relatar a atividade com fanzines no Ensino de Geografia no curso de Pedagogia Parfor, destacando seu uso como recurso didático para discutir o bairro e sua organização espacial, oportunizando ao(à) aluno(a) do curso de Pedagogia Parfor a possibilidade de discutir sobre o uso do fanzine como também sobre sua construção. O recurso vem sendo trabalhado desde 2013 nos cursos de Pedagogia e de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi criado pelo governo federal para atender ao Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior, Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior.

Segundo Azevedo (2015, p. 2):

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 10 de novembro de 2009, assinou o termo de adesão ao Acordo de Cooperação Técnica – ACT nº 014/2009, com vistas à implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação, destinado a atender à demanda de professores das redes públicas estadual e municipal sem formação adequada à Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9394/1996), com oferta de ensino superior público e gratuito.



A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) tem se destacado no Estado do Rio de Janeiro e, em especial, na Baixada Fluminense por manter os cursos Parfor em Pedagogia, História, Filosofia e Letras.

O Parfor trouxe consigo um perfil de professores/alunos que possuem marcas identitárias e saberes acumulados ao longo de suas vidas profissionais sobre práticas variadas e especialmente de letramento. Eles possuem saberes e concepções relativas às práticas de oralidade, leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem. Durante a formação na UFRRJ, esses saberes e concepções são retrabalhados no sentido de uma nova construção de conhecimento e, acima de tudo, de uma nova visão de mundo.

As práticas pedagógicas no âmbito acadêmico nas Ciências Humanas são marcadas pela inclusão e retrabalho de inúmeras linguagens e o ensino de Geografia colabora com o desenvolvimento e articulação de diferentes tipos de linguagens como a escrita e a gráfica. Compreendemos que a formação de professores se caracteriza como um lugar de transmissão e consolidação de múltiplas práticas.

Com as demandas por formação organizadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes, cada professor deve fazer sua pré-inscrição aos cursos por meio de um sistema informatizado criado pelo MEC, denominado Plataforma Paulo Freire, onde poderá também cadastrar e atualizar seu currículo. Os sistemas estaduais e municipais devem ainda fornecer o suporte indispensável aos professores cursistas em exercício, em parceria com as instituições de educação superior do Brasil, cujo comprometimento é inestimável para o sucesso do Parfor, experiência inédita na história do País para melhoria da educação básica pública.

Destacamos que os fanzines também podem ser chamados de zines, que nada mais é do que uma abreviação do primeiro termo. Quem faz fanzine pode ser chamado de fanzineiro(a) ou simplesmente zineiro(a) e um dos nossos desafios é tornar o(a) pedagogo(a) num fanzineiro(a).

Optamos, dentre a diversidade de temáticas que um fanzine pode ter, pela de cunho educacional. Acreditamos que pode ser um grande recurso didático na educação, sendo fundamental estar presente na formação de professores. Dessa forma, incorporamos a construção de



fanzines nos programas de duas disciplinas obrigatórias de ensino de Geografia ministradas regularmente nos cursos de Parfor Pedagogia e na Licenciatura em Pedagogia no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu.

Contextualizando o que são os fanzines

De acordo com Barbosa (2007), não existe uma definição oficial para os fanzines, tendo em vista que a maior parte dos debates ocorre em um plano marginal. Barbosa (2007), citando Galvão (2006), diz que os fanzines impressos apresentam algumas características mais gerais: eles são, na maioria dos casos, produzidos por amadores, são feitos artesanalmente (no geral, colagens e desenhos), xerocopiados e distribuídos (gratuitamente ou não) entre amigos, parentes ou postos à venda em locais especializados. Sabe-se que os temas e formatos são diversos. Podem ter tamanho de A4, A5, 1/4 de ofício ou duplo ofício e outros.

As temáticas abordadas nos fanzines são infinitas, passando desde o plano político, social, econômico, até temas mais introspectivos como os fanzines pessoais. Magalhães (2004) destaca que existem os fanzines de histórias em quadrinhos, os fanzines voltados à investigação jornalística, os fanzines mistos, os fanzines nostálgicos, além dos de ficção científica, de música, com temáticas ambientais, os anarquistas, os educativos. Incluímos também até um gênero considerado por Santos Neto (2009) como sendo genuinamente brasileiro, o fanzine poético-filosófico. Essa diversidade toda também leva a certa confusão na delimitação do que possa ser ou não um fanzine ou uma revista independente.

Não é possível dizer quando e como os fanzines surgiram, até porque, com a vastidão de formatos possíveis, é provável que esses tenham surgido em qualquer época de contestação às grandes mídias, ou até mesmo a partir do desejo de expressão de alguém em particular ou grupos de indivíduos.

Se considerarmos, porém, que os fanzines o são a partir do momento em que são compreendidos como tal, o nome mais aceito é de Russ Chauvenet, que criou o termo a partir de duas palavras em inglês: *fanatic* (fã) e o termo *zine* (de magazine [revista]), logo, *uma revista produzida por fã*.



Nos debates acerca do tema, o surgimento do fanzine é atribuído a um momento anterior ao de Russ Chauvenet. Barbosa (2007), citando Aragão (2000), nos diz que o primeiro fanzine de que se tem notícia foi o *The Comet*, lançado em maio de 1930 por Hugo Gernsback. Caracterizado por muitos como “imprensa alternativa”, ele surgiu no período da grande depressão econômica nos Estados Unidos.

O fato indiscutível é que os fanzines se popularizaram na década de 1970 com o movimento punk inglês. De acordo com Barbosa (2007), o sucesso das bandas de rock (mesmo que num cenário alternativo) e o apoio das gravadoras na divulgação dos materiais fonográficos, bem como nos ideais expressos pelas bandas, propiciaram uma rápida popularização dos fanzines.

Os fanzines eram inicialmente impressos com rudimentares instrumentos de reprodução, como o mimeógrafo. Atualmente, graças à popularização de outros meios de impressão, são reproduzidos em offset e máquinas fotocopadoras (MAGALHÃES, 2003) e mostram-se como uma opção, em muitos casos a única, para artistas, escritores, poetas, músicos, quadrinistas ou simples apreciadores do gênero, que buscam, por meio da divulgação de suas obras, romper o silêncio a que estariam submetidos não fosse à inquietude que faz desses sujeitos anônimos, à margem do processo produtivo e dos lugares instituídos (e permitidos) de manifestação artística, verdadeiros representantes, impertinentes dos processos pelos quais o homem (re)significa a si mesmo e o mundo em que está inserido e (inter)age por meio da linguagem, das possibilidades de discurso (ORLANDI, 2002), mesmo que na contramão do que é esperado e consentido.

Em termos de formato, o fanzine tem formato livre, mas os formatos mais comuns são o formato A5 (210x148mm), conhecido por formato de “gibi”, que é feito facilmente dobrando uma folha tamanho A4 (297x210mm) ao meio (Veja Figura 1), e o formato A6 (148x105mm), popularmente chamado de “gibizinho” ou “mini gibi”, que também pode ser feito a partir da folha de tamanho A4 (Veja Figura 2).



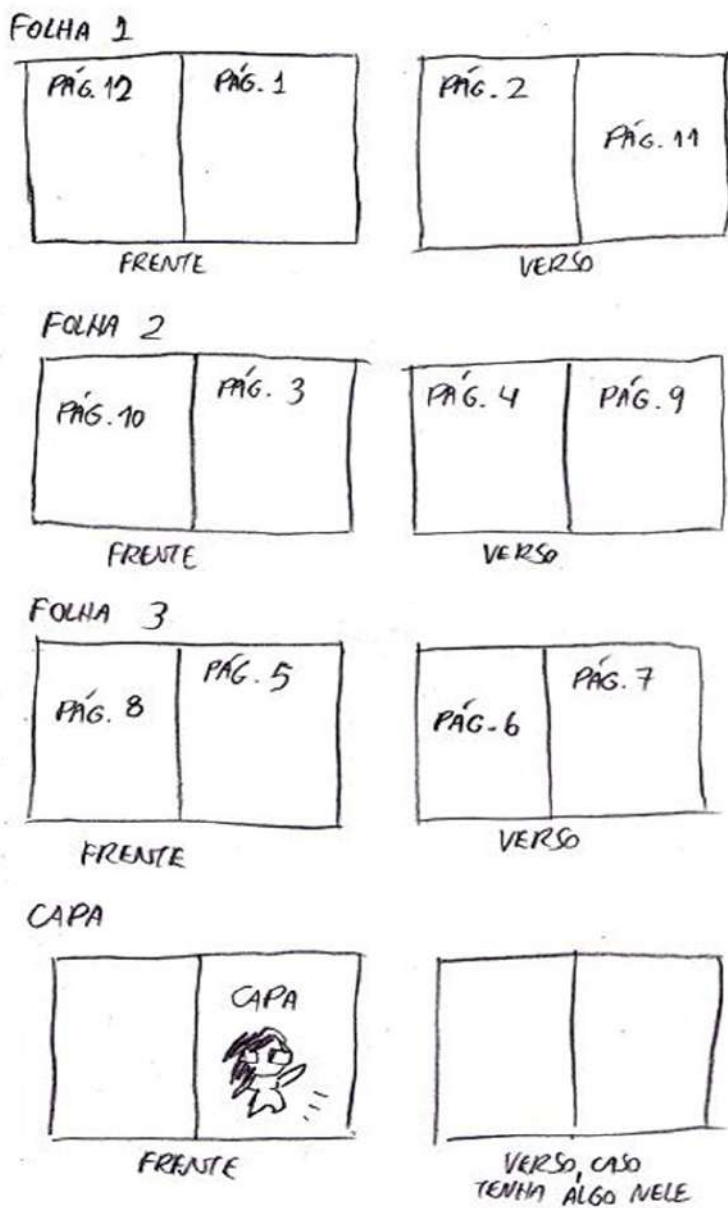
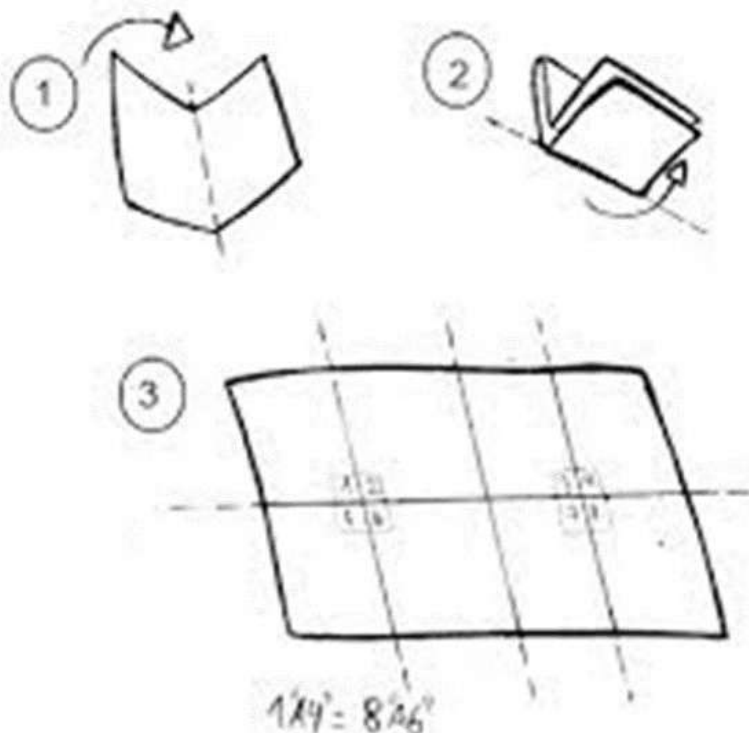
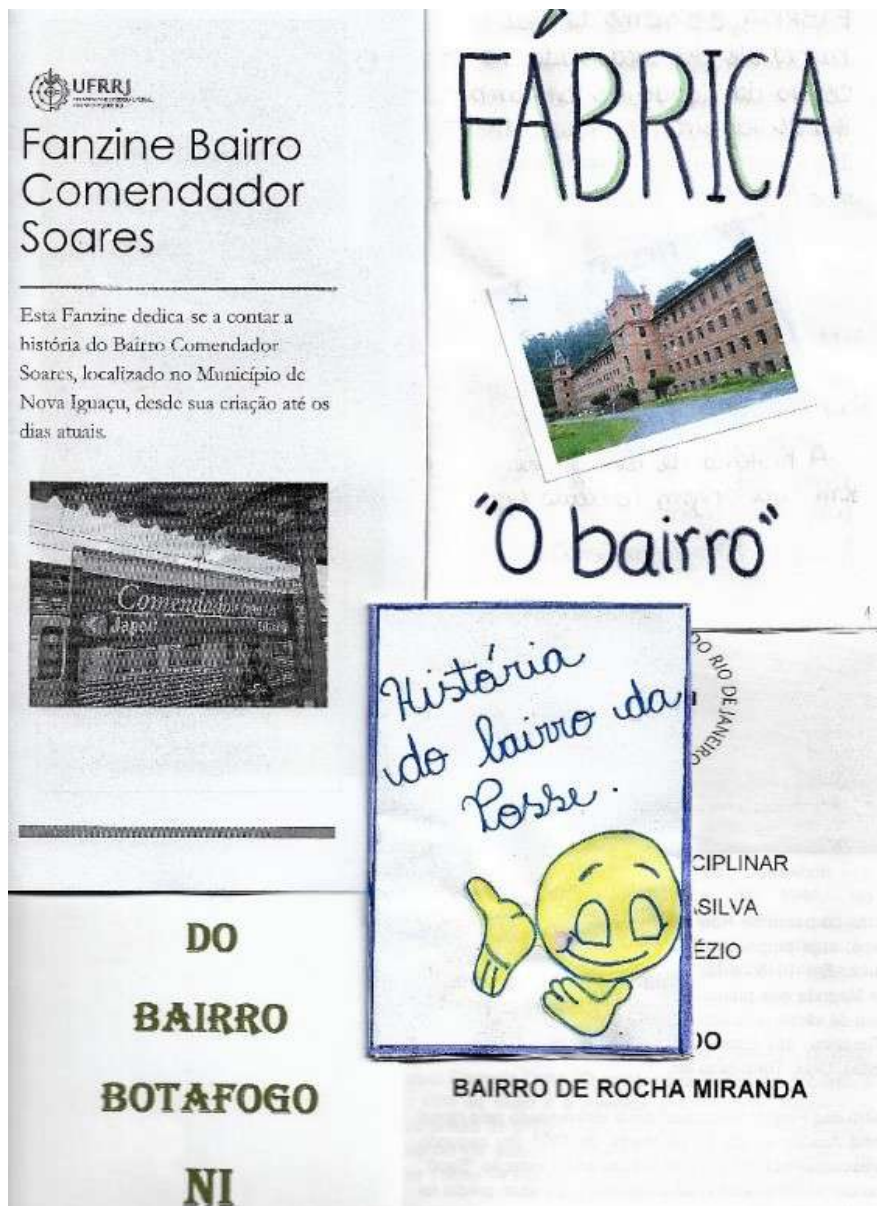
Figura 1 – Fanzine dobrado no formato A5 – “Gibi”

Figura 2 – Fanzine dobrado no formato A6 – “Gibizinho”

Fonte: Magalhães, 2003.

O campus de Nova Iguaçu da UFRRJ está no meio da região denominada de Baixada Fluminense, uma região densamente povoada e populosa pertencente à Região Metropolitana do Rio de Janeiro, porém uma região renegada e com poucos investimentos governamentais em diversas áreas, dentre elas a cultural e a educacional. Dessa forma, o fanzine possibilita o conhecimento da Baixada Fluminense sob o olhar de seus moradores, pois a maioria dos estudantes desse campus são moradores dos diversos municípios que compõem essa região. As Figuras 3 e 4 mostram algumas capas produzidas por alunos sobre os seus bairros.

Figura 3 – Capas de fanzines utilizando diversas técnicas

Fonte: Santos, 2018.

Na Figura 3 temos diferentes capas que representam diretamente o tema de que trata o fanzine, como é o caso das capas que apontam a história dos bairros Comendador Soares, Botafogo, Posse, no município de Nova Iguaçu, e do Fábrica, no município de Paracambi, mas também nas capas pode aparecer já a contextualização de cenas que iniciam a história, como “a ocupação do bairro...” e “tudo começou assim”, não identificando diretamente o bairro que será desvendado ao longo do fanzine. Essas diferentes formas de estruturar o fanzine o enriquecem muito, já que o fanzine em si é uma publicação sem camisa de força. Os quatro fanzines foram construídos no formato $\frac{1}{4}$ de ofício.

Isso fica claro na capa do fanzine da Figura 4, onde o título incorpora o nome do bairro sem identificar diretamente – em “A história de uma Vila entre Rios”, a autora do fanzine utiliza a técnica de colagem e destaca a história que será contada da Vila entre Rios no município de Belford Roxo. De certa forma, utilizar e incorporar o fanzine nas práticas educativas é incorporar um gênero textual distinto e também se posicionar contra a ideologia, sobretudo a do mercado editorial, e é, consequentemente, se colocar à margem desse mercado. Dessa forma, com custos muito reduzidos, o fanzine transforma-se num poderoso material didático de divulgação de informações que dificilmente chegariam às grandes redes. Potencializando narrativas ímpares sobre os lugares, como os diversos bairros que podem ter suas histórias contadas e recontadas por seus moradores, que poderão ser futuros educadores e construir novos fanzines como recursos didáticos com seus alunos.

A aplicabilidade do fanzine no cotidiano das aulas de Geografia

O fanzine como recurso didático no ensino de Geografia vem sendo trabalhado em trabalhos acadêmicos, textos e artigos de divulgação, além de oficinas, por autores interessados em ampliar as metodologias e práticas educativas, incorporando novas linguagens e recursos na Geografia Escolar. Mas destacamos que os fanzines também propiciam um enorme diálogo interdisciplinar no contexto escolar.

Na Geografia, destacamos alguns estudos sobre o uso do fanzine no ensino, como os trabalhos de Revoredo e Roque (2009), Franco



(2010, 2014), Santos (2013, 2018), Santos e Souza (2014), Souza (2015), entre outros.

Tomamos em nossa prática com fanzines a seguinte definição dessas publicações:

[...] espécie de revista alternativa, um veículo de comunicação amador e não estruturado comercialmente. Os temas são variados e são escolhidos em função da iniciativa de quem o cria, o que oferece uma autonomia. Sua expressão também é diversificada, podendo utilizar-se de imagens, textos, poesias, história em quadrinhos. (FRANCO, 2010, p. 21).

Utilizamos as ideias de Franco (2014, 2010), pois em seus trabalhos também trata dos fanzines enquanto um elemento pedagógico e didático possível de realização que cause interesse aos estudantes, à apreensão de conteúdos da Geografia utilizando diversas linguagens e técnicas. Portanto, o fanzine pode ser considerado um instrumento para a linguagem geográfica no que se refere à percepção espacial do indivíduo, pois “o uso de diferentes linguagens é importante no contexto de sala de aula em que as práticas pedagógicas tradicionais já não são suficientes para despertar o interesse dos educandos para a aprendizagem” (REVOREDO; ROQUE, 2009, p. 3).

De acordo com Santos, 2013, p. 4:

O uso do fanzine em sala de aula atribui aspecto lúdico à didática do professor, pois permite a formação de uma nova perspectiva de trabalho docente e conseqüentemente uma nova postura dos alunos com relação às aulas de Geografia. A utilização do fanzine como ferramenta no processo ensino-aprendizagem representa uma motivação e um entusiasmo em contraposto ao desinteresse para com as aulas dessa disciplina.

Conforme Barbosa (2007, p. 26), usando uma definição atribuída a Bzuneck (2002, p. 9), a “motivação seria aquilo que move o indivíduo, ou que o põe em ação ou o faz mudar de curso”.

Para Barbosa (2007), a motivação é um tema de relevante importância tanto na psicologia como na pedagogia e em ambas relacionada à aprendizagem humana.



Ressaltamos que não pretendemos discutir a problematização da motivação mais a fundo, apenas a exemplificamos a fim de somar uma breve definição sobre a motivação para justificá-la no contexto dessa atividade aplicada com os alunos universitários na disciplina de ensino de Geografia:

Motivação parece ser a preocupação central da maioria dos educadores, professores e pesquisadores quando o assunto é o processo de ensino/aprendizagem. Como afirma o próprio Dörnyei (2001, p. 5), até mesmo o mais brilhante dos alunos precisa estar bastante motivado para permanecer em seus objetivos até alcançar os resultados significativos (BARBOSA, 2007, p. 28).

A especulação teórica sobre a motivação abordada neste trabalho fundamenta-se na premissa de que o professor precisa ter conhecimento desses mecanismos psicológicos para melhor saber explorá-los, a fim de colher o máximo de resultados satisfatórios. Desse modo é que defendemos o uso do fanzine, enquanto instrumento por meio do qual se pode alcançar esses resultados, onde temos o(a)s aluno(a)s seduzidos por esse recurso didático, ou melhor, motivados a utilizá-lo.

Os achados nos fanzines: narrativas e representações dos bairros da Baixada Fluminense

A praticidade do fanzine, aliada com suas múltiplas técnicas de confecção, permite que os estudantes façam a leitura espacial, por meio do espaço vivido, a partir de sua identidade e liberdade de expressão. Nisso, “as possibilidades de o fanzine ser uma via de expressão local e, assim, representar certo grupo, imerso em um tempo e em um espaço [...]” (FRANCO, 2010, p. 21-22) é um desafio, pois cabe ao professor “compreender as leituras de mundo dos alunos [...]”, assim como “valorizar e utilizar o conhecimento que todos trazem consigo para construir conhecimento em Geografia. (FRANCO, op. cit., p. 26). Essa concepção do autor encaixa-se perfeitamente na intenção de nossa prática no ensino de Geografia com os universitários, a de produzir fanzines que contêm as histórias de lugares (bairros) pouco ou não conhecidos por seus próprios moradores.



Concordamos com Sousa Neto (2008):

[...] a atividade da aula realiza o professor, como se não fosse apenas o professor que fizesse a aula, mas fosse feito por ela. Pensada nesse sentido, a aula é processo e não produto, não é uma coisa com finalidade plenamente determinada, ainda que tenha um fim, não é uma coisa que possa se assemelhar à mercadoria que se troca por algo. (SOUSA NETO, 2008, p. 12).

Logo, o autor destaca que o educador é produtor e produto do próprio processo de ensino-aprendizagem; se constrói na experiência das relações que envolvem a educação. Portanto, a construção do fanzine emergente desse trabalho em sala de aula efetiva um rico processo educativo.

Partindo para a parte prática, para fazer os fanzines dos bairros, vários recursos são possíveis, como mostrou Franco (2010, 2014), mas, na devida ocasião, estudantes e o professor utilizaram os seguintes materiais: materiais de escritório (bloco de papel sulfite, caneta, lápis, caderno, cola), uso de materiais impressos (jornais e revistas), assim como o uso de imagens e informações variadas encontradas na internet, além de computadores para edição de imagem, impressora (para fazer testes) e máquina fotocopadora.

Desse processo de construção do recurso didático, temos fanzines com técnicas muito distintas, apesar do predomínio da colagem, mas também aparecem muitos desenhos, mapas e fotografias (veja a figura 2).

No fanzine que conta a história do bairro Jacutinga, no município de Mesquita (Figura 04), utiliza-se técnicas computacionais, onde os textos foram gerados e as fotografias foram incorporadas ao trabalho, ficando com uma cara bastante acadêmica. O formato utilizado foi o de folder impresso num papel A4.



Figura 4 – Fanzine do Bairro Jacutinga, no Município de Mesquita/RJ



Fonte: Santos, 2018.

Os temas abordados variam muito e diferentes conteúdos podem ser tratados nos fanzines, como exemplo o fanzine da história da Vila Entre Rios (Figura 5). Nele, o conteúdo de Geografia Física está presente em como a rede hidrográfica é tratada, já que o bairro origina seu nome devido a dois rios que passam por ali, o Rio Botas e o Rio Maxabomba, que cortam o município de Belford Roxo. Além da ocupação indicada nas margens dos rios, a enchente também é tema de discussão desse fanzine.



Figura 5 – Página final do fanzine A História de uma Vila entre Rios no Município de Belford Roxo/RJ



Fonte: Santos, 2018.

Já os fanzines sobre o Bairro Vilar dos Teles, no município de São João de Meriti (Figura 6), e o Bairro Carmari (Figura 7), no município de Nova Iguaçu, exploram o desenvolvimento espacial ao longo do tempo desses bairros, registrando a passagem de um espaço agrário, com fazendas produtoras de café ou laranja, que são loteadas e os terrenos são vendidos, dando origem a um processo de urbanização bastante acelerado, e características do espaço urbano ou a chegada de indústrias no espaço urbanizado.

Esses fanzines exploram a passagem do tempo por meio de poucos ou muitos quadros. Temos uma sequência de oito quadros, seguindo a técnica de história em quadrinhos (HQ), que contam a história do Bairro de Vilar dos Teles, no município de São João de Meriti (Figura 6). Já o fanzine do Bairro Carmari (Figura 7) utiliza uma narrativa temporal, mostrando três momentos para narrar a história, partindo do bairro com a ocupação da vegetação, depois das propriedades rurais e o atual, com a ocupação urbana. Os fanzines têm em comum o registro de cenas relacionadas à evolução do espaço-tempo e todos esses fanzines utilizaram o formato A5, com técnicas variadas, como o desenho em preto-e-branco, a colagem de fotografias e o desenho colorido.

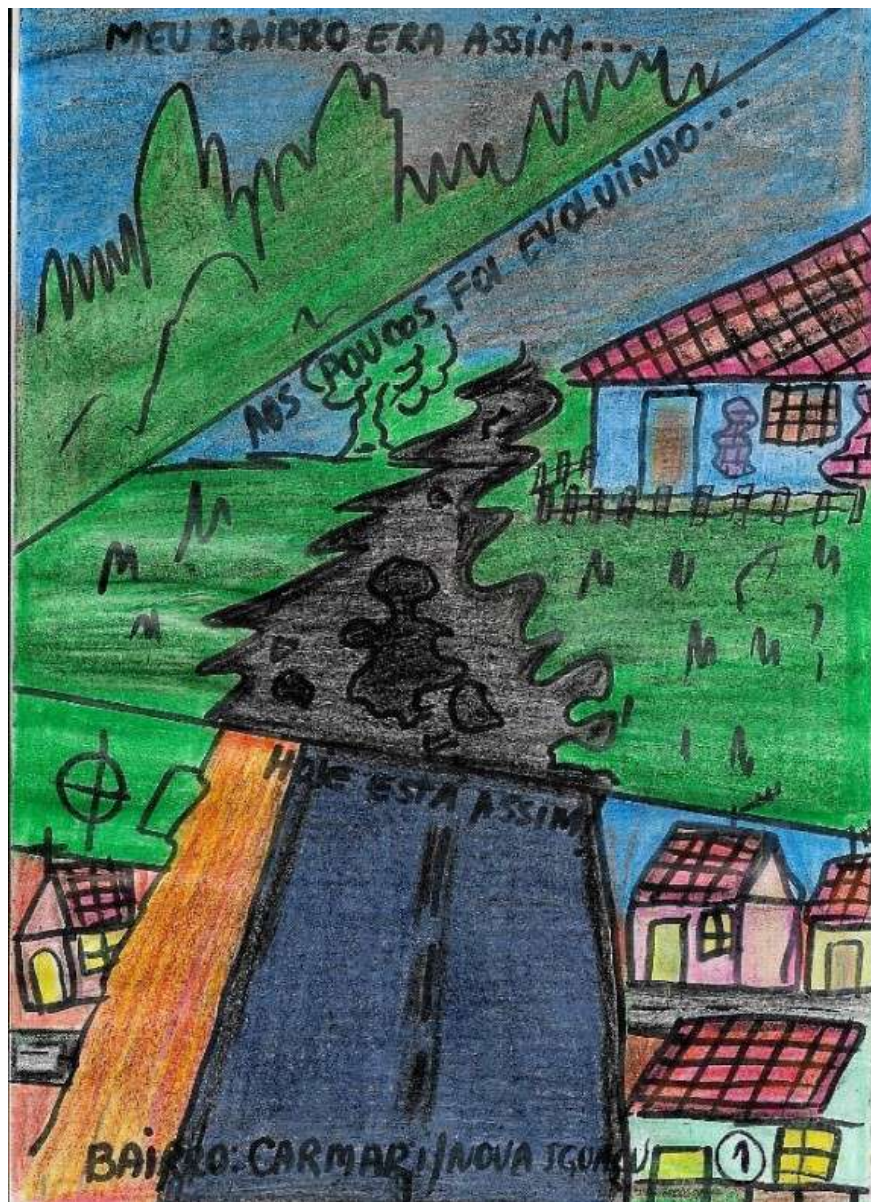
Figura 6 – Fanzine da história do Bairro Vilar dos Teles, no Município de São João de Meriti/RJ



Fonte: Santos, 2018.



Figura 7 – Fanzine da história do Bairro Carmari, no Município de Nova Iguaçu/RJ



Fonte: Santos, 2018



A confecção dos fanzines aconteceu ao longo das aulas de ensino de Geografia, cuja proposta já havia sido apresentada anteriormente para que os alunos pudessem reunir informações e materiais. Mas os fanzines se materializam de fato quando o(a)s aluno(a)s extraem as informações e os recursos imagéticos dos meios e referências disponibilizados, passando-os para o papel, para em seguida o efeito da cópia xerocopiada apresentar o acabamento final. Destacamos que muitos dos fanzines produzidos não foram fotocopiados, tornando-se produtos com uma tiragem única, cujo valor sentimental tende a aumentar.

Considerações finais

O fanzine como recurso didático para o ensino de Geografia mostrou-se eficiente e cumpriu com seu propósito: o de instigar no(a)s aluno(a)s o registro de uma história e geografia pouco contada, como a dos bairros da Baixada Fluminense, além da capacidade criativa, motivando-o(a)s à confecção de uma mídia de fácil acesso e aceitação, pois é fruto da própria vontade do educando de registrar e narrar num pedaço de papel informações de lugares únicos por meio de linguagem exclusiva e olhares ímpares. Os fanzines muitas vezes denunciam as angústias e reflexões críticas acerca de temas sociais de interesse do(a) aluno(a) e acima de tudo superação, como podemos ver nos relatos selecionados do(a)s aluno(a)s do PARFOR em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu: a) *“Não acreditava que era tão criativa”*; b) *“Me surpreendi como posso contar uma história e passar conteúdo pedagógico de forma clara”*; c) *“O uso de diversas linguagens enriquece qualquer processo de ensino-aprendizagem”*; d) *“Minhas futuras aulas de Geografia e História contarão com esse recurso didático”*.

Dessa forma, entendemos também que o fanzine, além de um recurso didático que permite informar sobre o conhecimento de um lugar, torna-se uma identidade do(a) aluno(a), pois por meio dele é possível denunciar problemas sociais e ser um elemento de superação.

Com o uso dessa mídia alternativa foi possível perceber que os bairros da Baixada Fluminense são recursos didáticos relevantes para estudar o lugar, conceito geográfico muito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e na Base Nacional Curricular



Comum (BNCC) e tão difícil de ser efetivado, já que a maior parte dos materiais didáticos está presa ao mercado editorial nacional e não se preocupam em discutir os lugares. Imagens com a Via Light, registradas em muitos fanzines – já que essa via importante corta parte da Baixada Fluminense, especialmente os municípios de Nova Iguaçu, Mesquita e Nilópolis –, dificilmente estariam presentes em outro recurso didático.

O uso do fanzine como recurso didático para o Ensino de Geografia na Baixada Fluminense propicia uma dinamicidade de procedimento de ensino-aprendizagem que pode ser uma etapa inicial, intermediária ou final de um planejamento educacional. Sendo assim, a prática de realização de fanzines no ensino de Geografia auxilia indivíduos a terem liberdade de expressar o saber em espaços alternativos propícios de criação.

REFEFÊNCIAS

AZEVEDO, P. B. Tornar-se Professor de História: narrativas dos alunos da graduação de história PARFOR/UFRRJ sobre as práticas de letramento. **Anais. XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, UFSC, 2015, p. 1-10.

BARBOSA, A. S. **Fanzines na Escola Pública**: Motivando Alunos em Aula de Escrita em LE. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

FRANCO, F. P. **Geografia e ensino**: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. 2014, 271 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre/RS, 2014, 271p. Disponibilizado no repositório digital Lume em: [<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108708/000949344.pdf?sequence=1>]. Acesso em: 11 out.2015, às 12h35min.

FRANCO, F. P. **Construindo Fanzines**: reconhecendo os lugares dos alunos por meio da produção de textos e de imagens. 2010. Graduação (Bacharel em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Porto Alegre/RS, 2010. 66p. Disponibilizado na Revista de Graduação da PUC/RS, vol. 4, n. 1, 2011, em: [<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/8688/6138>]. Acesso em: 11 out. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

MAGALHÃES, H. **A nova onda dos fanzines**. João Pessoa, Marca de Fantasia, 2004.



MAGALHÃES, H.. A Mutação Radical dos Fanzines. **Anais**. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunica o (INTERCOM). Belo Horizonte, set. 2003. Disponível em: http://intercom.locaweb.com.br/papers/congresso2003/nucleos_np16.shtml. Acesso em: 2 set. 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 4. ed. São Paulo, Pontes, 2002.

REVOREDO, P.; ROQUE, J. P. A geografia e o fanzine contribuindo para a mudança da atual realidade de violência escolar. In GÓES, R. M. F. (Org.) **Educando para sensibilidade**: combate à violência e o preconceito na escola. Presidente Prudente, Departamento de Educa o – FCT/UNESP, 2009. Disponibilizado em: [[http://www.unesp.br/prograd/ENNEP/Trabalhos %20em%20pdf%20-%20Encontro%20de%20Ensino/T17.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ENNEP/Trabalhos%20em%20pdf%20-%20Encontro%20de%20Ensino/T17.pdf)]. Acesso em: 11 out. 2018.

SANTOS, Clézio e SOUZA, Flávia da S. Os fanzines como recurso didático no ensino médio nas aulas de geografia. **Anais**. III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Taubaté, UNITAU, 2014.

SANTOS, C. dos. Os Fanzines como Recurso Didático na Forma o Docente: Uma abordagem interdisciplinar do estudo dos bairros da Baixada Fluminense. In: HENRIQUES, A. P.; CASTELANO, K. (Org.). **Estudos Interdisciplinares em Educa o, Comunica o e Novas Tecnologias**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 1, p. 315-325.

SANTOS, D. M. dos. **O fanzine como recurso didático pedagógico no ensino de geografia**. Disponível em: <http://professorvirtual.org/site/wp-content/uploads/sites/2/2013/12/Fanzine-como-Recurso-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gico-no-Ensino-de-Geografia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SANTOS NETO, E. O que são histórias em quadrinhos poético-filosóficas? Um olhar brasileiro. In **Visualidades** – Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual da FAV/UFG. Vol.7, n.1, jan./jun. 2009 – Goiânia, UFG, 2009, p. 68-95.

SOUSA NETO, M. F. de. **Aula de Geografia e Algumas Crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SOUZA, F. da S. Os fanzines no ensino médio de geografia na Baixada Fluminense: uma prática interdisciplinar. In SANTOS, Clézio (Org.) **Diálogos e Práticas Disciplinares, Interdisciplinares e Transdisciplinares no Ensino de Geografia na Escola Básica**. Nova Iguaçu, IM/UFRRJ, 2015, p. 93-102.



ENSINAR A GEOGRAFIA COM ESQUETES, UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA¹

DAIANE PELUSO

MARLI TEREZINHA SZUMILO SCHLOSSER

A presente pesquisa traz parte das reflexões sobre o Ensino de Geografia mediado por Esquete(s) no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no município de Cascavel, Paraná, realizada no recorte temporal de 2017 a 2019. Objetiva-se, por meio de oficinas com Esquetes, o ensino dos conteúdos e conceitos da Geografia e compreender as realidades da instituição de ensino.

A origem do Esquete é o Teatro, mas distingue-se principalmente na temporalidade da apresentação, tem como limite em torno de 15 a 20 minutos; por essa razão, é uma pretensão metodológica audaciosa, pelo fato de considerar a realidade do aluno e possuir potencial para instigar a curiosidade, o que gera a pesquisa e possibilidades variadas de aprendizagens aplicáveis ao cotidiano.

Na apresentação, destaca-se de forma sucinta o histórico do Teatro e elenca-se o caminho percorrido no tempo cronológico do diretor Bertolt Brecht, que, em sua época, realizou ações importantes na arte teatral, desenvolveu o termo teatro épico e dialético e diminuiu a importância do cenário ao propiciar a atividade reflexiva dos participantes.



Em seguida-expõe-se sobre Esquete e sua associação ao Teatro e à escola/educação, conceituando-o; demonstra-se as possibilidades dessa arte associada ao ensino de Geografia e elencam-se no seu uso as potencialidades e inter-relações desenvolvidas na sua utilização.

Posteriormente, traz-se a discussão desse recurso/linguagem ao ensino, não apenas da Geografia, mas das demais disciplinas, pois, ao considerar a realidade, não é necessário-concentrar-se apenas em uma, mas, sim, contribuir com as proposições de atividades interdisciplinares que comungam seus objetivos.

Histórico do Teatro

As formas de apresentação do Teatro são diversas, caracterizando-se como arte, reflexão, ação ou política. Nesta pesquisa, compreende-se por política as ações humanas nas diferentes esferas, e o teatro é uma dessas ações (BOAL, 1991).

Os caminhos percorridos pelo Teatro demonstram os limites e as origens das novas formas artísticas; salienta-se que para entender esses acontecimentos não deve-se apenas analisar a aparência, pelo fato de não ser as ideias que desenvolvem as ideias, elas originam-se de um conjunto de adequações à vida real e social dos homens, e assim determinam concepções e motivações em torno dessa arte (PEIXOTO, 1986).

Incluso a essa concepção a respeito do Teatro como uma ação política que compõe a história do homem, segundo Peixoto (1986), a sua origem remete-se ao verbo grego *theastrai*, utilizado na época para delimitação de locais destinados aos espetáculos, que era uma das suas atividades, mas não a única.

Peixoto (1986, p. 11) demonstra a visão e a tranquilidade de Bertolt Brecht, ao cunhar significado ao teatro:

Diante do pensamento reacionário que acusava suas propostas concretas de construção de um teatro dialético, instrumento de conhecimento e prazer, instrução e diversão do homem que sabe que o destino do homem é o homem, Bertolt Brecht, com tranquila lucidez, desenvolveu sua poética da arte materialista e dialética, liberta da estética tradicional e voltada para a transformação produtiva da sociedade, ironicamente afirmando



que, para isso, se fosse necessário para evitar controvérsias inúteis, seria preferível chamar teatro de *taetro*.

Inicialmente, o teatro foi representado por um corifeu² com nome de Téspis, que no meio de uma praça pública³ encenou a peça retratando a vida do deus Dionísio, e em alto e bom tom exclamava: – Eu sou Dionísio! Na sequência, iniciava uma representação semelhante aos fatos marcantes da vida do deus Dionísio, incluindo as encenações de alegria, tristeza e drama (representado na época pelo ato de escabelar-se) (FIEST, 2005).⁴

Nesse contexto, foi criado o monólogo⁵, e, assim, Téspis passou a viajar pela Grécia com uma carroça cheia de máscaras, trajes, perucas e o restante do material que necessitava para interpretar sozinho as peças que escrevera tendo como inspiração o vinho e a fertilidade (deus Dionísio).

Entendido como uma arte, o Teatro exige, para a sua realização, ampla gama de aspectos, como elenca Neves e Santiago (2009, p. 14):

[...] O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos (os aspectos cognitivos e subjetivos). Sua ação consiste na ordenação desses conteúdos individuais e grupais e seu ensino ou exercício se faz através da encenação, da contemplação e da vivência dos jogos teatrais. [...]

No entanto, o fazer Teatro constrói-se também em conjunto com outras artes (música e dança), para superar os limites do caminho, mas

2 Corifeu tem o significado de na tragédia e na comédia grega ser a principal figura do coro, ou seja, o indivíduo que se destaca na defesa de uma ideia ou doutrina. Fonte: <https://www.dicio.com.br/corifeu/>.

3 Segundo Fiest (2005), não existe uma data específica para esse acontecimento, apenas relata que ocorreu em algum dia do século VI a. C.

4 Fiest (2005), autora do livro: Pequena Viagem pelo Mundo do Teatro, traz de forma concentrada, didática com fácil compreensão, as descrições do trajeto do Teatro; não aprofundou as análises aos fatos apresentados em relação à vida de Dionísio e ao processo histórico do Teatro, que para melhor compreensão indica-se a obra: Teorias do Teatro: Estudo Histórico-Crítico dos Gregos a Atualidade de Carlson (1997).

5 Monólogo é uma atividade do Teatro caracterizada pelo discurso de uma pessoa, sem a interação de outras pessoas ou participantes, sendo definida como a expressão de sentimentos, ideias e emoções ao público. Fonte: <http://queconceito.com.br/monologo>.



quais são esses limites? Como a música envolve uma pessoa surda? Ou uma dança alcança um cego? Variadas são as dificuldades encontradas para os diversos públicos, mas o Teatro, de uma forma magistral, engloba em seu elenco a música, a dança, e o texto, possibilitando a chamada de atenção de um público ascendente e diversificado (NEVES & SANTIAGO, 2009).

Com o decorrer do tempo, abrem-se diversas oportunidades de trabalhar-se com o Teatro em diferentes locais e com variados temas, e também pode ser usado nas escolas, que, de acordo com Simões (1995, p. 01):

A utilização da dramatização de textos paradigmáticos com os alunos pode ser uma estratégia dinâmica que leve os envolvidos a um aprofundamento do estudo sobre o tema, ao mesmo tempo que desperta na assistência o interesse para com as questões abordadas, incentivando e estimulando o estudo e a reflexão sobre os conteúdos [...].

O potencial do recurso/linguagem não restringe o acesso ao conhecimento aos espaços cerrados das escolas, mas possibilita a abertura e a oportunidade de também realizar-se em outros ambientes como a comunidade, que, envolta no processo de formação ou reafirmação de sua identidade, participe, oportunizando o aprendizado e o conhecimento sobre o tema trabalhado.

Evidencia-se que, ao longo da história, o Teatro foi o responsável pelo registro da trajetória humana com seus questionamentos e reivindicações. Concorda-se com Granero (2011, p. 15), que diz: “Em poucas palavras: um teatro que, revelando nossa humanidade, contribua ainda mais para a busca de uma sociedade melhor. Em partes, isso passa pelo resgate da história de cada um de nós [...]”.

Desse modo, ao apresentar a construção do Teatro ao longo da história, nota-se a utilização de diferentes configurações, que comunicavam de um objetivo em comum, o de possibilitar o questionamento.

O fazer teatro não abstém-se somente à representação, vai além desse ato, é a possibilidade de colocar-se no lugar do outro e vivenciar como se fosse o mesmo. E isso se deve principalmente pela busca



interior das histórias, experiências e essências necessárias para ultrapassar a barreira da concretização, que permeia todas as etapas do fazer Teatro.

Engana-se, desse modo, quem afirma que a arte teatral é neutra; ela perpassa o âmbito material, constitui-se, com seus autores/atores, linhas, formas, tempo histórico, local de produção, e, sem dúvida, as marcas da vida de quem escreve, sendo que todas essas características encontram-se homogeneizadas/invisíveis na apresentação da peça teatral.

Autores/diretores⁶, em seus respectivos tempos, cunharam importantes contribuições para a arte teatral, como Bertolt Brecht (1898-1956), tido como um dramaturgo alemão à frente de seu tempo, que cunhou a sua obra em constante luta contra o Capitalismo e o Imperialismo, segundo Peixoto (1974, p. 19):

A reflexão sobre a situação do homem no mundo dividido em classes. A análise do comportamento ético e social do indivíduo diante da repressão. O estudo do relacionamento entre os homens, condicionado pela situação econômico-política em que vivem. [...]

Bertolt Brecht, que contribuiu tanto na parte cênica quanto teórica, ficou conhecido como um dos autores fundamentais devido à transformação da função e sentido do Teatro. Sua obra insiste no aspecto realista e dialético, uma das suas marcas, e firmou-se na atividade reflexiva, que propõe o pensar para além do ambiente cênico, como elenca Benjamin (1987, p. 79): “[...] O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. [...]”. Relações estas não pertencentes apenas ao palco, o conjunto, inclui-se os diretores, atores, autores e inclusive o espaço cênico, que não é mais visto como um espaço mágico,

6 Destaca-se brevemente os diretores e autores Bertolt Brecht, Constantin Stanislavski, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski, pelo fato de cunharem importantes alterações nos caminhos da arte teatral, e suas teorias são usadas nos teatros e nas peças até a atualidade, sua marca não se concentrou apenas no período de suas existências. Para maiores detalhes, indica-se a leitura da dissertação: O ensino de Geografia mediado por Esquete(s) no Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, no subitem Teorias do Teatro.



mas uma sala de exposição com ângulos favoráveis, com um público interessado e não hipnotizado, cuja exigência deve ser sanada.

O Teatro e os Esquetes podem ser usados nas escolas como um recurso/linguagem de ensino? Sim, e o Teatro/Esquete possibilita diversos usos, como uma apresentação, uma arte e também como uma metodologia (que pouco se fala), quando associado ao ensino possibilita a construção de conhecimentos, podendo ou não associar-se ao cotidiano vivenciado.

O Teatro na escola manifesta-se de duas formas distintas, em duas correntes, a contextualista e essencialista, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Correntes do Ensino do Teatro

Nomes	Características
Contextualista	Utilização do Teatro na aprendizagem de várias disciplinas (experiência e conhecimento de História, Geografia, Matemática etc.).
Essencialista	Teatro como fim em si mesmo, voltado para o desenvolvimento pessoal do aluno, e como disciplina independente no currículo; compõem os vários elementos da disciplina, por exemplo: movimento criativo, improvisação (teatro criativo), jogo dramático etc.

Fonte: REVERBEL, Olga. 1995. Org. PELUSO, Daiane. 2018

Na produção, evidencia-se predominantemente o uso da corrente essencialista; ela promove a liberdade/criatividade no aluno para expressar-se no conjunto das potencialidades e interesses na realização da cena, possibilitando o aprendizado do aluno pela atuação (REVERBEL, 1995).

Desse modo, entende-se o Teatro como prática educativa, que direciona a ação para que as pessoas tenham capacidade de realizar a dramatização. O Teatro educa, sim, desde que se compreenda o educar como descoberta e utilização de formas e meios que proporcionem o desenvolvimento do ser humano, em direção a uma vida autônoma na sociedade (LOPES, 1989).

A Escola, o Teatro e o Esquete



Com o passar do tempo, identificou-se diferenciadas formas de Teatro e Teatralização. Para Pavis (1999, p. 374): “Teatralizar um acontecimento ou um texto é interpretar cenicamente usando cenas e atores para constituir a situação. O elemento visual da cena e a colocação em situação de discursos são as marcas da teatralização.”

Desse modo, o Teatro ou a Teatralização não se restringe a um palco, um grupo reconhecido, com diversos ensaios realizados, com entrada regulamentada/taxada, em um ambiente com iluminação, acústica e acomodações aptos e confortáveis para a contemplação do espetáculo, pois ele é mais abrangente, e também não é somente nessa categoria que se concentra essa atividade. Vê-se que o Teatro, dentro das finalidades, perpassa várias interferências, como inclusive a vivência de seus criadores define e caracteriza suas particularidades. Diversas são as formas de fazer-se Teatro, que necessariamente não possuem essa denominação, entretanto, em vários casos se assemelham com a sua “matriz”, como, por exemplo, o Esquete.

O Esquete é uma palavra de origem inglesa (*sketch*) e o significado remete à realização de peças com uma curta duração e à abordagem de temas que diretamente se relacionam com o que se discute (SCHLOSSER, 2014).

Uma das modalidades que se utiliza e divulga-se (*YouTube*, rádios, televisões etc.) com maior frequência é o Esquete humorístico, que é elencado por Travaglia (2017, p. 119):

[...] Em função do tipo humorístico que entra na composição do esquete, podemos afirmar que o conteúdo temático será sempre, pelo menos nos esquetes humorísticos, uma sátira, uma crítica ou uma denúncia a elementos da vida social em geral, muitas vezes com apelo a elementos da constituição física dos seres envolvidos nas situações representadas.

Na modalidade humorística, o objetivo central é o de proporcionar diversão, em particular, desencadear o riso, e é isso que ocorre quando se adota essa forma teatral, que comumente é apresentada em circos, em teatros, também em programas televisivos e radiofônicos de categoria humorística.



Essa não é a única modalidade deste recurso/linguagem, como coloca-nos Travaglia (2017, p. 126): “[...] Esses objetivos são compartilhados com a piada e o *stand-up*, embora os *stand-ups* não tenham o objetivo da denúncia e a crítica se faça mais por aspectos da vida pessoal e relacionamento entre pessoas [...]”. Mas acentuam-se a esse ambiente a facilidade, rapidez e amplitude de divulgação nos meios comunicativos, impregnando a visão de ser o único uso, o que engana-se quem concorda com essa ideia, pois existe também o lado não humorístico, que para Travaglia (2017, p. 119):

[...] apresentam-se elementos a serem aprendidos ou que possam servir de mote para discussão de problemas ou aspectos da vida, como, por exemplo, um esquete que apresente pessoas tendo atitudes ecológicas incorretas e corretas e que depois serve de ponto de partida para discutir aspectos importantes sobre ecologia, preservação da natureza ou consequências sobre a humanidade de cada atitude que implique na deterioração do meio ambiente.

Os Esquetes não humorísticos apresentam-se geralmente em ambientes como empresas (com o objetivo de demonstrar os aspectos da vida), nas igrejas de diferentes religiões (no intuito de apresentar comportamentos e reações), e em ambientes educacionais, com o objetivo caracterizado de diálogo e discussão dos problemas. Vê-se, assim, o Esquete como arte que tem como cunho mais divulgado a ação humorística, mas é errôneo considerar apenas essa modalidade como a totalidade da atividade. O Esquete é mais que a apresentação humorística, como citado acima, também tem a modalidade não humorística, entendida como educativa, que possui objetivo distinto da primeira modalidade apresentada.

Destacáveis são as diferenças entre as modalidades, pelo fato de a humorística preocupar-se com o riso, tendo em suas peças a apresentação de assuntos que não necessitam de reflexão, enquanto que a modalidade educativa não se ocupa com o riso, mas, sim, com as reflexões promovidas nas suas apresentações.

O estudo da Teoria do Teatro, compreendida por estudos dos fenômenos teatrais, é ultrapassado com o tempo pelo estudo da



encenação, que posteriormente é ultrapassada pela dramaturgia e aproxima-se do conceito de Esquete (educacional) pelo fato de buscar a compreensão e análise correta, como elenca Pavis (1999, p. 113):

A dramaturgia, no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou a poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras específicas teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente.

Nesse sentido, o Esquete educacional, não se concentra apenas no viés de “ser diferente”, ancora-se em diversas bases e teorias de compreensão, que, ao compartilhar com o Teatro (sua matriz), torna-se importante pelo auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, ao permitir a integração da escola, família e comunidade.

Destina assim sentido e significado ao aprender que ao aproximar-se da realidade, de acordo com Callai (2013), proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências que intervêm no processo de formação da identidade, pertencimento e gera outras possibilidades de aprendizado.

O ato de ensinar é mais amplo que o imaginado. Considerar a realidade do sujeito instiga-o no desenvolvimento de curiosidades sobre a temática, incentiva a pesquisa, que gerará como fruto a aprendizagem de forma diferenciada, pois o conhecimento construído torna-se útil e criador de outras possibilidades de aprendizagem aplicáveis ao cotidiano.

Conforme Callai (2013, p. 20), são três os conceitos que possibilitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sendo eles:

A *escola*, por ser a instituição na qual a criança amplia suas relações com seus iguais; o *cotidiano*, por permitir que novas aprendizagens sejam interligadas com a vivência que cada um traz; [...] o *lugar*, por ser o espaço que permite a cada um saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento.

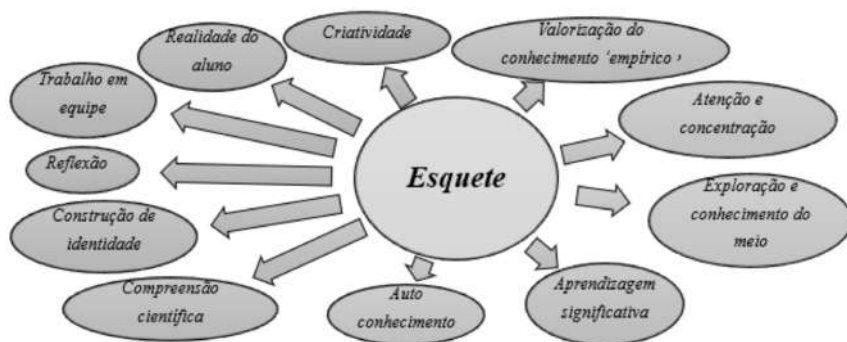


Dado que o ensinar não se resume a uma deposição de informações e técnicas estudadas e descobertas ao longo da existência humana, é mais abrangente. E segundo Freire (2016, p. 26):

[...] inexistente validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Algumas das formas de organização dos conteúdos não desenvolvem a aprendizagem, perde-se assim a validade do ensino, e torna o conhecimento dispensável (Freire, 2016). Compreende-se o ato de ensinar não como a transferência dos conhecimentos, mas como o estabelecimento de possibilidades que permitem a sua construção/produção, sendo os Esquetes uma dessas possibilidades, como se demonstra na Figura 1.

Figura 1 – O Esquete e suas teias



vive, destinando valor também à atenção e à concentração, pelo fato de alterar a forma de ver e compreender os fenômenos e acontecimentos. Concorde-se com Freire (2016, p. 25) quando ele diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, uma vez que,



em sala de aula, tanto o professor quanto o aluno aprendem a construir caminhos que os direcionam para a aprendizagem.

Conforme Libâneo (1994, p. 29):

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes, convicções.

O ensino é um processo que engloba os conteúdos programados, os livros didáticos, os métodos e as formas de organizar o ensino, bem como as atividades desenvolvidas. Conforme Libâneo (1994), o ensinar e o aprender são duas faces de um mesmo processo.

O ensino realizado pelo professor tem como objetivo central a promoção da aprendizagem do aluno. Para essa efetivação, é necessário desenvolver o questionamento e o senso crítico por meio de atividades, recursos, metodologias etc., a fim de promover o esclarecimento/compreensão sobre os acontecimentos que norteiam o seu cotidiano, o qual é geralmente seu ponto de partida na construção da aprendizagem.

É elencado o uso de metodologias e linguagens como o Teatro, que, conforme Peixoto (1986), se caracteriza como uma arte viva, que busca transmitir uma mensagem a um público, buscando o estabelecimento de “pontes” que o auxiliem na construção de suas aprendizagens e consciências.

Em seguida tem-se de exemplo um Esquete/peça teatral, que se iniciou na sala de aula e, posteriormente, alcançou a cidade de Cananeia, litoral sul do Estado de São Paulo, sendo a peça intitulada *Um banho no Rio Tietê*⁷:

O enredo da peça era simples: crianças entram no túnel do tempo, recuam 40 anos e vão, em um fim de tarde de verão, tomar banho no rio Tietê. Tudo estava uma delícia, água limpa, maritacas, garças e araçazeiros, até o momento em que o relógio do tempo quebra, voltando para os dias

7 Trecho extraído da obra de Vic Vieira Granero, intitulada *Como usar o Teatro na sala de aula*, de 2011, na página 40.



atuais. De repente, a meninada se vê nadando entre latas, pedaços de paus, plásticos e um cheiro insuportável de enxofre. No final, todos são salvos por um relojoeiro do bairro do Brás, que atrasa o relógio e permite que as crianças possam, assim, chegar limpas e salvas em casa. Elas imploram ao relojoeiro para que o relógio fique como antigamente, mas, como um bom profissional, ele não pode agir assim, pois entende que o tempo é dinâmico, não para nunca.

Portanto, proponha-se por um breve momento, não em uma leitura mecânica, a desacelerar e imaginar a apresentação desse Esquete pelos seus protagonistas. Imagine o som dos pássaros, o barulho da água, a sensação de paz e tranquilidade... Mas, de repente, tudo se transforma... Imagine o semblante dos “atores”, seu desespero expresso pelo cenário; posteriormente, tente imaginar a súplica das crianças no Esquete, e tente sentir as diversas sensações que se originaram.

Os aprendizados desses momentos são de difícil mensuração; de forma “simples” consegue-se englobar os que dedicam seu tempo na elaboração, ensaios, encenação e os que “assistem”. Destaca-se a busca por conceitos que sincronizam com a realidade que não se pauta na apresentação homogênea, mas, sim, no complexo emaranhado de relações heterogêneas da sociedade (GRANERO, 2011).

Entre as diversas relações – pairam desde a organização escolar até as suas fontes de fomento – encontra-se a Educação, que porta consigo extenso debate sobre diversos aspectos, como, por exemplo, as formas de ensinar, conteúdos, bases estruturais, respalda-se no entendimento de ser atividade ambígua, pois, ao mesmo tempo em que condiciona (aprendizagem dos conceitos científicos), é condicionada pela sociedade.

No primeiro momento pode parecer impossível a visão desse emaranhado de relações que constituem o sistema educativo, mas concorda-se com a visão e o entendimento de Brecht, trazido por Benjamin (1987, p. 78):

Tragédias e óperas continuam sendo escritas, à primeira vista para um sólido aparelho teatral, quando na verdade nada mais fazem que abastecer um aparelho que se tornou extremamente frágil. Essa falta de clareza sobre sua situação, que hoje predomina entre músicos, escritores e críticos,



acarreta consequências graves, que não são suficientemente consideradas. Acreditando possuir um aparelho que na realidade os possui, eles defendem esse aparelho, sobre o qual não dispõem de qualquer controle e que não é mais, como supõem, um instrumento a serviço do produtor, e sim um instrumento contra o produtor.

Porém, visualiza-se a necessidade de aproximar o aluno da sua realidade, para possibilitar a existência de relações entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano; permite a interpretação dos acontecimentos que o cercam, e, para isso, é necessário mostrar que, além dos conteúdos construídos, existem as concepções de mundo que podem ser criadas e recriadas nos ambientes escolares.

Ao analisar nessa ótica, percebem-se as aspirações da educação que se unem ao teatro épico⁸, identificado por Bossmann⁹ (1975, p. 265) como: “[...] não tem mais o desenvolvimento da tensão, com o ponto culminante de um conflito, até à catástrofe, mas a montagem de situações à maneira épica, com intercalações diversas, com a finalidade de fazer comentários a favor da ação [...]”, ambos visualizam a possibilidade de entender fatos e acontecimentos.

De fato, constrói-se um ambiente de aprendizagem que não respeita os limites físicos da sala de aula e permite aos alunos a compreensão dos conteúdos com base na análise e observação da realidade (a sua realidade) que se concretiza com o entendimento desde o princípio do sujeito como autor do conhecimento, e o convencimento definitivo de que o ensinar não compactua com *transferir conhecimentos*, mas, sim, com o desenvolver as possibilidades que viabilizem o seu aprender (FREIRE, 2016).

Com o objetivo de desenvolver nos alunos o espírito crítico, necessita-se apresentar “novidades” como o Esquete para que essa

8 Conforme Silva (2009), é um gênero teatral teorizado por Brecht, que, com cunho narrativo, recusa a ilusão e qualquer comunhão, e utiliza para isso efeitos de distanciamento a fim de preservar uma atitude crítica por parte do espectador e uma eficácia pedagógica.

9 Reinaldo Bossmann é doutor em Filosofia, colaborador da revista Letras desde a sua criação e leciona língua e literatura alemã na condição de professor catedrático da Universidade Federal do Paraná desde 1956.



metodologia torne possível o trabalho com os conceitos e conteúdos, não de forma isolada, mas como um conjunto interligado por complexas relações. O ser professor inclui ter várias “faces” de um único processo, o ensino e aprendizagem, no qual, segundo Libâneo (1994), os objetivos são alcançados à medida que professores e alunos comungam objetivos e aliam forças.

De início, para compreender essa relação, além de vontade, deve-se ter motivação, como coloca Garcia (1988, p. 27):

Para iniciar o trabalho numa obra, o grupo não espera uma proposta individual do diretor ou de algum membro do coletivo. Pelo contrário, esperamos que a proposta venha da própria realidade [...]. Do estreito contato com a classe trabalhadora (e participação nas suas lutas), o grupo vai percebendo suas necessidades profundas, seus anseios, seus sonhos. [...]. Como regra geral, tentamos não definir nesta etapa o tema, pois seria impossível e inútil.

No contexto das reflexões, a importância de ter-se um grupo, entende-se também como um coletivo de pessoas, ou alunos (indiferente das faixas etárias), não especificamente ligados, participantes ou atuantes no Teatro/Esquete, mas um conjunto de seres que se inquietam com acontecimentos de ampla gama, e que se motivam a estudá-los de forma essencial, entendendo a sua origem, motivos e resultados.

Portanto, conforme Chizzotti (2001, p. 83-84):

Supõe-se que os ‘atores sociais’ [...] autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico. Como sujeitos da pesquisa, identificam seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes. [...] Cria-se uma relação entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. [...] O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.



Para integrar os alunos à prática dos conhecimentos científicos parte-se da realidade local, que, conforme Gasparin (2012), a prática social é o ponto mais próximo do aluno com as diversas questões estabelecidas na escala global.

Assim, concorda-se com Gasparin (2012, p. 34):

A Prática Social Inicial, primeiro momento do trabalho pedagógico, consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo que será desenvolvido no processo [...].

O professor anuncia o conteúdo que irá trabalhar e, por diferentes formas, busca compreender qual é o conhecimento que seu aluno possui sobre o tema. Dessa forma, em concordância com Gasparin (2012), ocorre a prática social inicial e, no decorrer do período, tanto o professor quanto o aluno desafiam-se em busca das respostas para os problemas que lhes são apresentados.

Os desafios são variados e percorridos pelos professores. Cabe ressaltar que o cenário atual da educação ainda permite inovar, como nos demonstra Vesentini (2004, p. 221):

E no Brasil, ao contrário do que seria de esperar – em face da desvalorização do ensino e da carreira docente, da falta de recursos nas escolas, dos baixíssimos salários pagos aos professores em geral –, essa riqueza e pluralidade é maior ainda do que nas demais sociedades nacionais. Talvez exatamente esse descaso para com a educação – e também as intensas discussões travadas no seio do professorado de geografia – tenha contribuído para gerar essa riqueza e complexidade, fazendo com que os docentes se sentissem mais livres para inovar, para experimentar diferentes caminhos, para não continuar com a rotina do tradicional. [...]

Mesmo com limites e dificuldades, driblam-se as situações limites, a fim de assegurar o ofício do ser professor, que busca constantemente novas formas de ensinar e aprender, com conceitos e conteúdos científicos, construindo em conjunto aos alunos a aprendizagem na realidade, assegurando sentido de valorização e pertencimento.



Mas e a Geografia, onde fica no contexto apresentado? Permeia integralmente a produção, que de acordo com Lacoste (2012, p. 22-23):

[...] a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda a ciência, para todo o saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado a uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder. [...]

A Geografia era um saber de acesso restrito, fornecido apenas a militares, e sua apresentação realizava-se por um articulado conjunto de informações que, para seu entendimento, necessitava de decodificação (poder dado a poucos), e que, ao transferir somente as informações, torna essa ciência desconexa e não atrativa (LACOSTE, 2012).

Assim como o Esquete e o Teatro, algumas modalidades, por exemplo, como o Teatro Político e a Geografia, comungam de um aspecto em comum, descrito por Benjamim (1987) como temas que se dirigem a pessoas que pensam e desenvolvem questionamentos em prol de uma motivação e esclarecimentos sobre os diversos assuntos de seu interesse, buscando respostas para pontos algumas vezes desconsiderados pela grande massa.

Por fim, ressalva-se a importância deste recurso/linguagem (Esquete), que, ancorado em diversas teorias de compreensão do Teatro, permite o uso nas salas de aula, não como uma atividade diferente, mas como uma atividade que rompe paradigmas preestabelecidos/estabelecidos, pelo fato de ressaltar os vários caminhos possíveis a percorrer-se no processo de ensino e aprendizagens significativas.

Considerações finais

A apresentação do Teatro enquanto arte permeou por diversos caminhos ao longo da história, e teve em seu âmago vários objetivos específicos, a fim de atender às necessidades de sua realização. No desenvolvimento da pesquisa, é demonstrado o viés de ação política que se delinea o caminho na via interpretativa de Bertolt Brecht, que, com sua participação e produção no teatro, possibilitou a retirada do



espetáculo e o entorpecimento das apresentações teatrais, demonstrando o “escondido” nas peças ao integrar palco, atores e espectadores em uma ação de reflexão e questionamento.

No decorrer do tempo, nota-se os distintos ambientes em que se desenvolve esta arte, como um agente que atua no registro das atividades humanas, oportuniza o conhecimento de seus inúmeros ambientes de realização, pois o Teatro é uma arte viva, uma arte que não se restringe a ambientes com acústica e acomodações específicas para esse fim, mas é também desenvolvido em outros ambientes, como, por exemplo, nas escolas.

A manifestação do Teatro nas escolas ocorre de diversas formas. Nesta pesquisa, elenca-se o enlace pelos Esquetes, que, em imersão a esse ambiente, segue pela linha de ensino essencialista, ao ver o desenvolvimento do aluno de forma integrada e integradora a diversas outras disciplinas e matérias; valoriza-se, assim, as manifestações em falas, ações e interações, incluindo os silêncios, pelo fato de cada aluno desenvolver-se distintamente.

O Esquete educacional, entendido como uma arte de representar ancorada na perspectiva de Bertolt Brecht, ao ser usado para o ensino de Geografia, permite a tomada de decisão, pelo fato de valorizar a história do sujeito e sua realidade, que são as bases para o desenvolver do aprendizado. Por isso, caracteriza-se a proposta como uma metodologia/linguagem com potencial, que ao interligar-se com Teatro e suas bases teóricas possibilita a apresentação da realidade de forma diferenciada, gerando diversos questionamentos e possibilidades de aprendizado em escalas variadas.

Esse recurso, que tem potencialidade associada ao ensino, no estudo, liga-se à disciplina de Geografia, deixa inúmeras marcas nos participantes, ao integrar a escola, o cotidiano e o lugar, ressignifica conceitos e traz os conteúdos científicos para uma escala palpável, visualizada e vivenciada. Portanto, destina-se à ênfase na compreensão pela inter-relação com a realidade e a vida, valorizando o sujeito participante e a sua história, pois todos temos conhecimentos construídos no senso comum que podem ser pontes para desenvolver o ensino e aprendizagem com sentido e significado.



REFEFÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo. Editora: Brasiliense, 1987.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Editora Civilização Moderna. Rio de Janeiro, 1991 (6. ed.).

BOSSMANN, R. O teatro épico de Brecht. **Revista Letras de Curitiba**. Número 24, p. 263 a 267. Publicado em dezembro de 1975. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19607/1281>>. Acesso em: 08 set. 2018.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora: Unijuí, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo. Editora: Cortez, 2001.

FIEST, H. **Pequena viagem pelo mundo do Teatro**. Editora: Moderna. São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 2016.

MONÓLOGO. **Conceito de Monólogo**. Disponível em: <http://queconceito.com.br/monologo>. Acesso em: 09 ago. 2018.

NEVES, L. R.; SANTIAGO, A. L. B. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. São Paulo: Campinas. Editora Papyrus, 2009.

GARCIA, S. **Teoria e prática do teatro**. Tradução de Salvador Obiol de Freitas. São Paulo. Editora: Hucitec, 1988.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. revista. São Paulo, Campinas. Editora Autores Associados. 2012.

GRANERO, V. V. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 19. ed. São Paulo-Campinas. Editora: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LOPES, J. **Pega Teatro**. Campinas. São Paulo. Editora: Papyrus, 1989.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsberg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999.

PEIXOTO, F. **Brecht: vida e obra**. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 1974. (2. ed. – revisada e aumentada).

_____. **O que é Teatro?** São Paulo. Editora Nova Cultural: Brasiliense, 1986.



REVERBEL, O. **Teatro: atividades na escola-currículos**. Porto Alegre. Editora: Kuarup, 1995.

SCHLOSSER, M. T. S. Desafios e possibilidades da representação como recurso didático-pedagógico: relato de uma experiência-Colônia Upá/PR. **Revista Formação**, n. 2, volume 2, 2014, p. 119-135. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/3073/2851>. Acesso em: 14 out. 2018.

SIMÕES, M. R. **Dramatização para o Ensino de Geografia**. Rio de Janeiro. Editora Jobran. 1995.

TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. **Revista Olhares & Trilhas**. (vol. 19, n. 2) ISSN 1983-3857, p. 115-143. Uberlândia, 2017.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In.: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Campinas. Editora: Papyrus, 2004.



PRIMEIROS PASSOS PELA GEOGRAFIA

“Onde eu nasci passa um rio”

LIA DOROTÉA PFLUCK



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Onde eu nasci passa um rio / [...] passava como se o tempo / nada pudesse mudar /. O rio deságua no mar / [...]. / O rio da minha terra / deságua em meu coração. (VELOSO, 1967)

Para despertar a criatividade voltada para o ensino de Geografia se desenvolveram atividades com o tema “Onde eu nasci passa um rio” (CAETANO VELOSO, 1967) com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid/Capes), Subprojeto “O Ensino da Geografia: da teoria à prática” (2014-2017), do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Marechal Cândido Rondon (MCR).

As etapas dessa atividade consistiram na elaboração de desenho sobre a relação pessoal de um rio no período da infância, descrição da imagem produzida, apresentação aos participantes e indicação de propostas de atividades para o ensino de Geografia a partir dessa produção. A atividade foi realizada com dez dos 12 acadêmicos bolsistas do Pibid, o que resultou em dez desenhos e respectivas descrições. As lembranças e vivências da infância, ao fazer parte de atividades didático-pedagógicas, trazem experiências de um tempo e de um espaço vivenciado e

referências que podem criar associações com a Geografia estudada na escola. Ao dar visibilidade aos lugares do passado, despertou-se a criatividade e a possibilidade de aplicá-la em atividades de Geografia na atualidade.

Metodologia qualitativa no ensino de Geografia

Com a atividade “Primeiros passos pela Geografia: Onde nasci passa um rio” se objetivou a análise qualitativa que focou em como os diferentes sujeitos dão sentido às lembranças vivenciadas na infância, a partir de desenhos e as respectivas descrições ou narrativas sobre o desenhado; como trazer as lembranças para o mundo social em que viveram/vivem; e entender como se constrói a percepção sobre um determinado lugar, que é, ao mesmo tempo, material, cultural e simbólico.

Em agosto de 2017, se propôs trazer lembranças e vivências do dia a dia da infância com o tema “Onde eu nasci passa um rio” (VELOSO, 1967, Anexo 1). As etapas dessa proposta foram: 1) Representar em desenho a presença mental de um rio da infância; 2) explicar/descrever/esse desenho, narrar; 3) socializar as experiências de vida, os desenhos e as descrições, entre os participantes; 4) e, em conjunto, indicar atividades de Geografia possíveis de serem aplicadas no ensino fundamental e ensino médio.

As duas primeiras etapas – desenho e respectivas descrições – (Desenvolvimento) foram elaboradas durante encontro regular dos pibidianos no Laboratório de Ensino de Geografia (LEG). Dessas etapas participaram 83%, 10¹ dos 12 bolsistas do Pibid/Capes/ Geografia/MCR, e nas demais, os 12 acadêmicos participaram. Os desenhos foram digitalizados e as descrições, copiadas *ipsis litteris*, e seus respectivos autores, identificados. A terceira etapa (Socialização e Análise) foi interessante porque cada um apresentou sua história de vida relacionada ao ‘seu

1 Pibianos participantes da atividade (ordem alfabética), na época, foram: Caroline Moellmann, Kely Cristina Zimpel, Larissa da Cruz Casemiro da Silva, Luiz Henrique dos Santos, Luiz Paulo da Silva, Marco Antônio Sauer Schmidt, Matheus von Mühlen, Nilsa Josiane Steinheuser, Vanderson Rafael Dapper e Vanessa Vieira de Oliveira; Professora Supervisora Eliane Liecheski Artigas e Professor Supervisor Guilherme Felipe Kotz.



rio’, e durante a socialização novas lembranças puderam ser acrescentadas. As abordagens dessa etapa foram relacionadas a questões teóricas. Ainda para a terceira etapa, os cursos d’água foram localizados num mapa. A partir dessas etapas, foram levantadas e analisadas temáticas que podem levar à produção de atividades didático-pedagógicas em momento docente posterior.

Desenvolvimento

O desenho sobre o rio foi proposto para descortinar a vivência geográfica presente desde a infância e despertar a criatividade. Ao mesmo tempo, o desenho foi utilizado como uma ferramenta que favorece a expressão humana. O seu uso traz versatilidade e é

[...] rico quanto à produção gráfica como forma de acesso aos conteúdos afetivos, fantasias e vivências infantis, um facilitador da expressão criativa e emocional, forma de comunicação, estratégia de avaliação escolar de forma geral como também processo de avaliação do desenvolvimento cognitivo e psicológico. (WESCHLER; NAKANO, 2012, s./p.).

Pereira e Dias (2015, p. 225 e 238) também vêm nessa direção e consideram que os desenhos “[...] são formas de representar experiências vividas, realidade social, raciocínio e visão de mundo”. E, ainda, “[...] é consciência de um universo pessoal, resultado de experiências mentais e emotivas, essenciais nos processos criativos”.

Para ensinar Geografia, é pertinente “Perceber o espaço, compreender as relações intrínsecas da sociedade, os problemas e as possíveis soluções presentes nas aulas de Geografia que podem ser potencializadas com atividades de representação e desenho” (PEREIRA; DIAS, 2015, p. 238). E, segundo Gomes e Sacramento (2017, s./p.), associar o ensino de Geografia “[...] ao desenvolvimento dos desenhos”, pois estes demonstram um “[...] conhecimento prévio destes estudantes” sobre os diferentes aspectos de seu espaço vivenciado. Essas ações aproximam o conhecimento ‘da Geografia no pé’ ao conteúdo.



Ao docente cabe captar esse conhecimento prévio, que cada qual detém sobre a Geografia do lugar, e num processo de troca de experiências, construir e ressignificar o conteúdo escolar abordado.

Os desenhos produzidos pelos participantes foram digitalizados, inseridos neste artigo e devidamente identificados com o nome completo do Pibidiano, em ordem alfabética, acompanhado da data de entrega, conforme se segue:

2.1) Desenhos: “Onde eu nasci passa um rio”:

Explicações/descrições dos desenhos “Primeiros passos pela Geografia: Onde eu nasci passa um rio”

As explicações ou as narrativas foram transcritas *ipsis litteris*, e essas seguem a ordem dos desenhos e respectivos autores.

1. “Onde eu nasci passa um rio” (Caroline Moellmann, 28/ago./2017).



“O rio que passava na propriedade onde eu morava foi muito presente na minha infância, o nome dele é Rio Taquaruçu, localizado no município de Santo Cristo – RS. Todos os domingos e nas férias, quando meus primos vinham passear em casa, íamos para o rio pescar



e tomar banho; nós nos divertíamos muito. O rio era limpo e nos fazia muito bem. Olhando ele hoje, fico muito triste, pois de uns anos para cá o rio vem sendo degradado de tal forma que não parece mais o mesmo. Percebe-se a erosão das barrancas, envenenamento e conseqüentemente morte dos peixes, devido à ação antrópica.”

2. “Onde eu nasci passa um rio” (Kely Cristina Zimpel, ago./2017).



“Chácara onde morei até meus 6 anos de idade. Amava morar em Entre Rios do Oeste – PR. Foram muitas brincadeiras, risadas, ótimas lembranças, as quais guardarei eternamente em meu coração.”



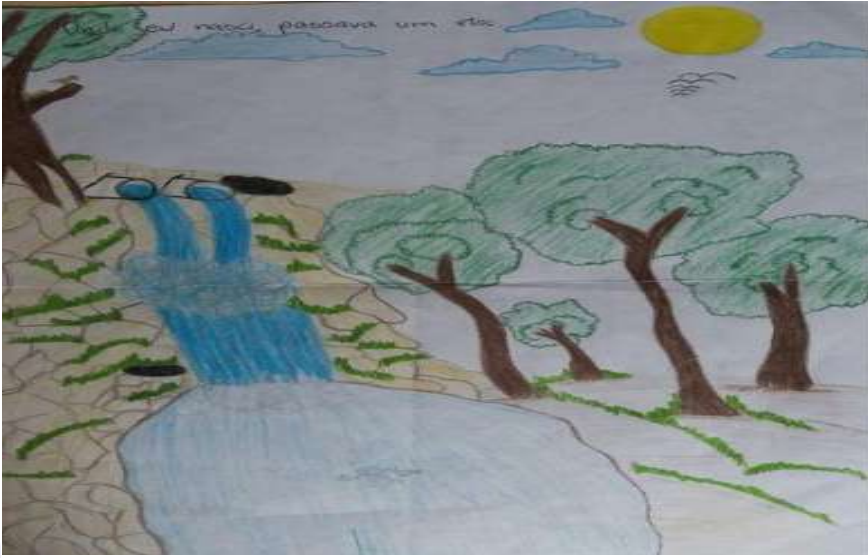
3. **“Onde eu nasci passa um rio”** (Larissa da Cruz Casemiro da Silva, 16/ago./2017).



“Nesse desenho tentei demonstrar o rio que fez parte da minha infância. O nome desse rio é Rio Paraná. Aonde eu e meu irmão íamos à Praia Artificial de Porto Mendes tomar banho no rio e brincar na areia ou no campo de futebol. [Porto Mendes, distrito de Marechal Cândido Rondon-PR; artificial pelo represamento do Rio Paraná para a formação da Hidrelétrica Binacional de Itaipu, em 1982]. E, quando já estava anoitecendo, sentávamos para ver o lindo pôr do sol. Esse rio foi muito importante para minha infância.”



4. “Onde eu nasci passa um rio” (Luis Henrique dos Santos, 16/ ago./2017).



“A roda d’água representa um lugar de lazer, onde eu e meus amigos íamos brincar na água. Era um rio bem pequeno, nascia no sítio do meu tio e desaguava no Rio Paraná [em Guaira-PR]. E muitas vezes eu e meu primo passávamos lá para dar uma refrescada e depois voltávamos a caçar pássaros. Eu via a Geografia lá, porque é um lugar onde me traz paz, é um lugar que gosto de estar, traz consigo tranquilidade, era como se o amor estivesse ali. A natureza e paisagem eram lindas, embora já modificada pelo homem, já que pôs a roda d’água lá, mas era maravilhoso poder estar lá.”



5. “O rio da minha vida” (Luiz Paulo da Silva, ago./2017).

“O rio da minha vida não existe! Porque durante minha infância, adolescência e mesmo agora na fase teórica adulta sempre vivi em grandes cidades como São José dos Campos-SP e Cascavel-PR. E nesses perímetros urbanos nos quais passei grande parte da minha vida nunca teve um rio ao qual eu tivesse tido alguma experiência ou ter marcada a minha infância, por ter brincado ou algo do tipo. Os rios por grande período passaram despercebidos da minha vida, devido às experiências [ou a não convivência] que eu tive na minha trajetória até os dias atuais.”



6. “Onde eu nasci passa um rio” (Mateus von Mühlen, ago./2017).

“Retratei no meu desenho a praia de Porto Mendes [Porto Mendes, distrito de Marechal Cândido Rondon-PR], onde passei minha infância, brincando e tomando banho em sua beira. Onde andei inúmeras vezes de barco. Hoje ainda convivo com o lago [formado pelo represamento do Rio Paraná para a instalação da Hidrelétrica Binacional de Itaipu], não da mesma forma como criança, mas é um local [lugar] que me traz tranquilidade e paz, onde passei vários momentos marcantes de minha vida.”



7. **“Onde eu nasci passa um rio: O Rio Guaçu”** (Marco Antônio Sauer Schmidt, 16/ ago./2017).



“O rio onde eu nasci representa esse tema – o Rio Guaçu. No desenho representei a Cachoeira da Pedreira, que se localiza no interior da Vila de Novo Sarandi [município de Toledo-PR]. Onde fui quando pequeno e ainda habito atualmente. Essa cachoeira foi o que me marcou durante a infância. Um lugar onde eu frequentava durante a infância e adolescência, escondido da mãe, com os amigos, com a família, entrava com os avós. Sempre foi um lugar agradável e bonito, antigamente, um ótimo lugar para acampar e pescar, se divertir. Porém, atualmente bastante poluído. É nesse rio que pretendo levar outras pessoas especiais daqui uns anos, assim como meu pai me levou. Pretendo passar esse momento / sentimento adiante, mesmo que não esteja mais da mesma maneira.”



8. “Onde eu nasci passa um rio” (Nilsa Josiane Steinheuser, ago./2017).



“Quando era criança sempre brincava com os meus primos na casa do meu avô (‘Fata’). Adorava o lugar onde ele morava, pois tinha pés de flores ao redor da casa, pés de fruta e várias árvores que faziam sombra e garantiam brincadeira o dia todo! Aos fundos da casa brincávamos no ‘riozinho’ que nascia no sítio vizinho, onde minha tia mora, e que passava pela propriedade do meu avô. Foi feita uma tubulação para a água não passar por cima da estrada e também represaram no sítio do meu avô para não afetar as outras residências. Basicamente toda minha infância passei ali. Quando eu tinha em torno de dez/onze anos, meus avós se mudaram para Porto Mendes e venderam o sítio no Arroio Guaçu. Após alguns anos, meu avô foi diagnosticado com câncer e eu acompanhei sua triste partida chegando lentamente. Meu vô sempre foi uma das, ou talvez, a mais presente figura que esteve comigo durante a minha vida, talvez por isso que lembro de sua casa como marco de infância. Minha avó continua morando em Porto Mendes e sua antiga casa já não é mais a mesma, algumas árvores foram arrancadas e a casa de madeira deu lugar a paredes de tijolos. Não tive mais contato com o rio, mas, para mim, nunca mais será o mesmo.”



9. Onde eu nasci passava um rio! (Vanderson Rafael Dapper, 16/ ago./2017).



“Os rios sempre estiveram presentes em minha vida e memória. Nasci e me criei no campo, literalmente no meio do mato. Próximo da minha casa havia três corpos d’água. O rio São Francisco Verdadeiro, que delimita [os municípios] Entre Rios do Oeste e Marechal Cândido Rondon-PR. Esse rio significa para mim uma possibilidade, significava que ao transpor seu leito eu seria aceito na escola do outro município [Entre Rios do Oeste] e poderia estudar em paz. Quando ficava triste e queria desabafar, sentava na ponte, observava suas águas e conversava com o rio. Eu sabia que toda minha dor seria levada junto com aquelas águas. O rio das Tunas [Distrito de São Roque, Marechal Cândido Rondon], conhecido carinhosamente como ‘sanguinha’, significava liberdade e renovação. Era aquele espaço onde podia lavar a alma e me divertir. Aos sábados de tarde, escondido de meus pais, sempre ia tomar banho sozinho ou com minha prima; como eles não podiam saber, tomava banho pelado para não molhar as roupas e não desconfiarem. Havia muitas lendas e histórias atreladas aos rios, mas, mesmo assim, a vontade e o desejo eram sempre maiores. Também tinha um córrego de água intermitente que secava nos períodos de seca, mas em épocas chuvosas possuía tanta força que alagava todo potreiro e às vezes até



minha casa nas épocas em que os três rios se tornavam um só. Era comum não poder ir à aula por estar ilhado ou acordar com água e lambari dentro da própria casa, que entravam pelas frestas do assoalho de madeira. Esse mesmo córrego que passava ao lado de minha casa, em épocas de chuva, servia como oceano. Eu e minha prima aproveitávamos seu extravasamento e fingíamos estar no mar. Quando entrei no curso de Geografia, eu percebi que estava no curso certo, pois sou geógrafo desde o dia que dei meu primeiro passo e comecei a desbravar cada cantinho da Fazenda Eldorado!”

10. “Onde eu nasci passa um rio” (Vanessa Vieira de Oliveira, 01/ago./2017).



“O que ele representa para você? Como esse rio demonstrava Geografia desde aquela época? A minha história se passou na cachoeirinha do Rio Taturi [Guaíra-PR]. Esse rio representa paz, um lugar de alegria, brincadeira; sobre a Geografia, elevação no terreno, as rochas. Via-se Geografia em tudo, a natureza, paisagem, o lugar que fazia ter um sentimento de amor por aquele lugar.”



Análise e atividades

“Desse antigo verão que me alterou a vida restam ligeiros traços apenas.”
(Graciliano Ramos (1945))

Como disciplina escolar, a Geografia tem como objetivo principal contribuir para que o aluno aprenda a se relacionar com o seu contexto social e o seu meio físico, entender o mundo em que vive e valorizar o espaço vivido (ideia incompleta). O ser humano, enquanto organizador do espaço e do tempo, também constrói sua história, e assim foi possível olhar e ouvir as marcas e trajetórias vivenciadas nas proximidades de um rio.

Enquanto criança se transita entre e por lugares distintos, cujas relações não são questões abstratas e sem vínculo geográfico, embora a escala não seja mais a mesma de então, existiram de fato, são/foram reais, deixaram saudades. Quanto à escala, por exemplo, o rio da infância, difícil de transpor ou cujas águas eram muito profundas, se mostram agora para os adultos como pequeninos riachos e de águas rasas, não que houvesse assoreamento, mas as ‘perninhas’ cresceram, e, conforme Veloso (1967), “hoje eu sei que o mundo é grande”.

O tempo passou, a saudade ficou, e as lembranças foram reavivadas. E, assim, pode-se concordar com Ramos (1945) de que: “Desse antigo verão que me alterou a vida restam ligeiros traços apenas. E nem deles posso afirmar que efetivamente me recorde. O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo à realidade.”

Ao ser desenvolvida, essa atividade mostrou que de ‘ligeiros traços’ foi possível mergulhar nos tempos da infância e trazer relações mais profundas. O espaço trilhado na infância, aos poucos, se transforma “[...] em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN, 1980, p. 6). É o “Lugar onde algo nosso permaneceu”, como destaca Frago (1993-1994, p. 19).

El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria, en suma, es un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para nosotros, fueron alguna vez, durante algún tiempo. Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia. (...). Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante



en lá conforación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos.

E é nesse contexto que, para Tuan, se constrói a noção de Topofilia, isto é, “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 5).

A relação das experiências de vida com práticas pedagógicas vem sendo sugerida há vários anos, conforme apresenta Demartini (2008, p. 46)

Escrever e refletir sobre a própria vida – experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos etc. – é tarefa sugerida há vários anos por especialistas em formação de educadores como experiência que pode configurar-se como transformadora da prática pedagógica.

No entanto, “a grande dificuldade na análise de uma paisagem [se] assenta na forma como o objeto visual real é captado pelo observador e como este, fruto do seu quadro intelectual e afetivo, percebe o que vê”. E, dessa forma, o desenho da paisagem vivenciada na infância se traduz como um reflexo “[...] da realidade em conceitos afetivos e culturais” (GOMES; SACRAMENTO, 2017, s/p.); essa é uma parte da história dos pibidianos participantes.

A partir dos desenhos e respectivas descrições compartilhadas pelos participantes se realizaram análises, questionamentos e sugestão de atividades sobre o tema “Onde eu nasci passa um rio”. As análises foram relacionadas com abordagens teóricas, pois a paisagem descrita ou lembrada e desenhada “[...] presta-se a inúmeras leituras, consoante os contextos geográficos, culturais e individuais do observador”. A descrição do desenho é também uma narrativa que se traduz na trajetória da “[...] escrita sobre si” e ao compartilhar as experiências de vida faz com que o narrador se torne “[...] visível para ela mesma, enquanto sujeito de sua própria história” (PORTUGAL; OLIVEIRA; MEIRELES, 2016, p. 132).

Nesse contexto, conforme Lopes e Vasconcellos (2006, p. 110), se caracteriza também a pluralidade quando ocorre o



[...] entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência.

Soja (1993, p. 102) considera que se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação aos seus conteúdos, e desse modo parece ‘puramente’ formal, a epítome da abstração racional é precisamente por ter sido ocupado, e usado, e por já ter sido o foco das promessas passadas, cujos vestígios nem sempre são evidentes nas paisagens. Assim, portanto, espaço, tempo e história se relacionam com as diversas enunciações presentes em um lugar, como no caso um rio, e, ao mesmo tempo, se diferenciam, pois cada protagonista é de um lugar diferente, tem uma visão diferente, por isso ele “[...] é socialmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas” (LARA, 1996, p. 30). Para Brunet (2001, p. 15), espaço ou espaço geográfico é aquele “[...] formado pelo conjunto de populações, por suas obras, suas relações localizadas, pelo seu meio de vida [...]”. E, também, “[...] nasce da diferenciação dos lugares e de sua comunicação [...]”. Possui a propriedade de ser localizável. O espaço geográfico é “[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2002, p. 63). E, conforme visto acima, “[...] o espaço não é nada sem seus criadores, que são ao mesmo tempo seus usuários” (BRUNET, 2004, p. 33).

O desenho e a respectiva descrição levam a reconhecer que desde a infância já se fazia Geografia, onde se elaborou uma ‘Geografia no pé’. Embora esta infância não se restrinja apenas à convivência ou às lembranças do e sobre o rio, este tema é mais amplo, está relacionado ou “[...] ‘engatada [o]’ em sua realidade, sem a qual não teria sentido” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 104).

Os desenhos e as descrições “narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar e o lugar da vida nos lugares. Interpretam



histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências [...] Delineiam modos de vida e seus cotidianos” (PORTUGAL, 2013, p. 228). O modo de vida de cada pibidiano é diferente, assim como é diferente sua interpretação, a rememoração de sua história de vida, registrada a seu modo, como: “sentava sobre a ponte e apreciava as águas do rio levando as dores e angústias”; “pescar e caçar”; “lugar de muitas brincadeiras”; “onde já se percebia a interferência humana, pois a roda d’água estava lá”; “tomar banho escondido da mãe”; ou, simplesmente, “o rio da minha vida não existe!”

Os questionamentos, extraídos das primeiras etapas (desenho e descrição), podem levar à produção de atividades didático-pedagógicas, possíveis de serem desenvolvidas, trabalhadas e retrabalhadas, e aplicadas para o ensino Fundamental e Médio, como se segue:

– Os desenhos e descrições são representações subjetivas ou recortes de uma fase da vida?

– Como a vivência infantil pode ser reportada a questões geográficas? Ela pode, nos dias atuais, facilitar o entendimento geográfico escolar e de vida?

– Como será o comportamento diante de um curso d’água só a partir da vida adulta e pelo Curso de Graduação em Geografia (Luiz Paulo)?

– Como trabalhar a relação subjetiva e temporal com as características “o rio era limpo e nos fazia muito bem” (Desenho 1, Caroline) em relação às atuais situações de degradação, erosão, envenenamento e mortalidade dos peixes, por exemplo?

– Como tratar a representação ‘lateral’, como alguém que desenha ambas as margens ao caminhar (Desenho 2, Kely) ou ambas ‘goleiras’ vistas de frente (Desenho 3, Larissa)?

– Como trabalhar questões subjetivas de paz, amor, saudades, lamúrias levadas pelo rio, nostalgia em Geografia, por exemplo, com as seguintes citações: “lugar que traz paz”, “como se o amor estivesse lá” (Luis Henrique); “conversava com o rio”, “eu sabia que toda minha dor seria levada junto com aquelas águas”, “lavar a alma” (Vanderson); “o lugar que fazia ter um sentimento de amor por aquele lugar”, “um lugar de alegria” (Vanessa); “traz tranquilidade e paz”, “onde passei vários momentos marcantes” (Mateus); “Pretendo passar esse momento



[sentimento] adiante” (Marco Antônio); ou ainda, “para mim [o rio] nunca mais será o mesmo” (Nilsa)?

– Os desenhos retratam uma relação do rio com a infância “Onde eu nasci passa um rio” (Caetano Veloso, 1967). E, dessa forma, poderiam ser trabalhados como “Geografia da Infância” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005)?

– Qual a relação de pertencimento do indivíduo àquele lugar, ao espaço geográfico?

– Como trabalhar conceitos geográficos, principalmente ‘lugar’, ‘espaço’ e ‘tempo’, a partir das vivências infantis relacionadas, ou não, à expressão “Hoje eu sei que o mundo é grande” (CAETANO VELOSO, 1967)? Ou essas experiências / vivências não fazem ou não têm sentido geográfico?

E, conforme Josso (2007, p. 414), a reflexão a partir de si leva a pensar, sensibilizar-se, imaginar, emocionar-se, apreciar e amar “[...] permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Além do já exposto, de acordo com Castellar (2011, p. 23), o fato de “[...] ler e escrever sobre o lugar de vivência é mais do que uma técnica de leitura: é compreender as relações entre os fenômenos analisados, caracterizando o letramento geográfico [...] e ser compreendida, ainda, como um procedimento metodológico”. Dessa forma, para Silva e Mendes (2015, p. 157)

[...] a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de compreensão dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo à sua volta.

Portanto, “os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir das vivências, dos sentidos e significados que cada um experimenta” (PORTUGAL, 2013, p. 231).

Além disso, conforme Tuan (2013, p. 224), mesmo que “[...] o conhecimento abstrato sobre um lugar possa ser adquirido em pouco tempo, [...] ‘sentir’ um lugar leva mais tempo [...]. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais [...]”.

Dessa forma, cada Pibidiano/2017/Geografia/MCR formou seu espaço a partir de sua relação localizável, criou-o ou ressignificou-o pelo seu modo de vida. Cada qual se identificou e pertenceu a um lugar, do qual não se considerava prisioneiro do/ao lugar do rio, mas este “significava liberdade e renovação” (Vanderson), representava “um lugar de alegria” (Vanessa), um lugar de boas lembranças. Nesse contexto, se compreende como ‘lugar’ aquele que corresponde ao espaço percebido, do elo afetivo entre a pessoa e o lugar, isto é, a topofilia, no caso, representado pelos sujeitos nos desenhos, nos relatos e na oralidade. E, assim, “onde nasci passa um rio” possui um significado marcante, afetivo, e remete a sensações, boas, ou nem tanto, saudades, e, ao mesmo tempo, certeza de que aquele rio “nunca mais será o mesmo” (Nilsa), pois hoje está poluído, represado, e os tempos são outros.

A partir dessa experiência se criaram ou se abstraíram, conforme Gomes e Sacramento (2017, s./p.), além de conceitos subjetivos negativos, os

[...] conceitos subjetivos positivos [...] invoca sensações de bem-estar, intimamente ligados com aquilo que nos é confortável ou nos dá prazer [...]. É, então, comum o epíteto de ‘paradisiaco’ quando referimos à fruição do espaço que corresponde à paisagem vivenciada.

As imagens (desenhos) e as descrições (narrativas) dão visibilidade aos lugares, sobre o espaço geográfico grafam pensamentos e, “impregnados no visual, nos chegam também sentidos para estes lugares, maneiras de significá-los uns em relação aos outros, propondo-nos raciocínios e imaginações acerca de cada um deles e das relações que existem entre eles” (OLIVEIRA Jr., 2009, p. 10).

E “[...] ainda que em lugares conhecidos e familiares se passem apuros” (DOSTOYEVSKI, 1976, p. 126) – como os relatos tomar banho no rio “escondido da mãe” (Marco Antônio); tomar “banho pelado para não molhar as roupas” e a mãe não desconfiar; das “lendas e histórias atreladas aos rios”; “não poder ir à aula por estar ilhado ou acordar com água e lambari dentro da própria casa”; ou ter de transpor o rio para ser “aceito na escola do outro município” (Vanderson) –, “sempre será melhor que estar em um lugar novo e desconhecido” (p. 126). Assim,



nas experiências do “Onde eu nasci passa um rio”, o lugar está diretamente relacionado com o vivido e experimentado, envolve sentidos e significados, uma vez que o “sentir um lugar é registrado pelos nossos músculos e ossos” (TUAN, 2013, p. 224).

Segundo Andreis e Callai (2017, p. 2), a noção de lugar “[...] é elo multidimensional, multirreferencial e multiescalar à construção de conceitos pelos sujeitos”, referências do passado com significado geográfico no presente.

Em relação à infância, Lopes e Vasconcellos (2005, p. 28) consideram que “o sentido de infância é atravessado [...] pelas dimensões do espaço e do tempo”. Por outro lado, “[...] a carga de possibilidades de interpretação criada é limitada pelos elementos presentes, mas ilimitada pelas relações criadas com base neles” (RABELO, 2014, p. 17). Portanto, como não entender as possibilidades de interpretação e as relações criadas com os elementos presentes nos desenhos e nos relatos, enquanto referências do passado com significado geográfico no presente, por exemplo?

Ao se trabalhar com histórias de vida, ainda que seja de recorte temporal da infância, também o pibidiano “[...] tende a construí-la [...] de forma a dar sentido ao seu relato” (VIEIRA, 2011, p. 39). A escrita de si é considerada, também, “[...] como ação heurística, constitutiva da descoberta do que se sabe sobre si, como um trabalho de interpretação para dar sentido à vida (bio), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia)” (PASSEGGI, 2000, p. 15). A partir dos “[...] registros de memórias [...] a escrita de si” (PORTUGAL; OLIVEIRA; MEIRELES, 2016, p. 134), se constroem e reconstroem relações da infância com o presente, do lugar de brincar, da ‘Geografia no pé’ com a Geografia Escolar.

A dimensão heurística “[...] se constrói à medida que os estudantes vão se percebendo como sujeitos em transformação, capazes de reinventar e reconstruir pensamentos e atitudes” (PORTUGAL; OLIVEIRA; MEIRELES, 2016, p. 134-135).

Isso, por outro lado, em consonância com Bondía (2002, p. 24), levou os pibidianos a

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir



mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo [...] falar sobre o que nos acontece [...] e dar-se tempo e espaço.

E o revisitar a história de vida, relacionada com ‘um rio da minha infância’, pode contribuir para entender no que nos “[...] tornamos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor” (JOSSO, 2008, p. 376).

Essa construção (descrição) ou representação (desenho), no momento, não teve a preocupação com questões metodológicas das narrativas e com o estilo dos traços dos desenhos, o que pode resultar em outro artigo. Assim, por exemplo, dentre os desenhos, alguns se destacam com: uma cerca (de um lado a outro da folha de desenho) a dividir o lugar das casas e o lugar do pasto, o lugar da água e dos animais (Desenho 1); uma estrada larga e em ambas as margens flores e árvores do mesmo tamanho (Desenho 2); uma casa grande e onde, por uma janela aberta, se descortinam quadros/retratos na parede (Desenho 8).

Para tentar entender ‘uma casa grande e onde, por uma janela aberta, se descortinam quadros/retratos na parede’ recorre-se a Mauad (1996, p. 3), que analisa fotografias, o que aqui se relaciona aos desenhos:

No âmbito privado, através do retrato de família, a fotografia também serviu de prova. [...] modo de vida e de uma riqueza perfeitamente representada através de objetos, poses e olhares. [...] é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada.

Assim, a janela expondo as fotografias na parede pode representar o modo de vida, uma leitura do real vivido pela autora. Que marcas os quadros ou retratos numa parede interna, vistos pela janela aberta, deixaram para quem os desenhou? Qual a relação de uma cerca e a divisão dos espaços? Por que flores e árvores estão desenhadas com o mesmo tamanho? Como ficam os critérios de escala? Qual a importância da escala na infância? O que significa ou representa um pequeno córrego, com muita chuva, transformado em oceano e os peixes dentro da casa (Vanderson)?

Os desenhos e os relatos são compostos “[...] por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em



nossas mentes” (MEINIG, 2002, p. 35). Para Souza (2006, p. 103), “o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória”. O que se esconde nas mentes pode estar representado nas seguintes memórias, registradas nas descrições:

- “Olhando ele [o rio] hoje, fico muito triste” (Caroline);
- “ótimas lembranças” (Kely);
- “era maravilhoso poder estar lá” (Luis Henrique);
- “onde passei vários momentos marcantes” (Mateus);
- “marcou a infância” (Marco Antônio);
- “nunca mais será o mesmo” (Nilsa);
- “o córrego em período de cheia, transformado em oceano”, e, “lambaris [espécie de peixe] entrando pelas frestas da casa” (Vanderson);
- “fazia ter um sentimento de amor por aquele lugar” (Vanessa);
- “Quando entrei no curso de Geografia, eu percebi que estava no curso certo, pois sou geógrafo desde o dia que dei meu primeiro passo e comecei a desbravar cada cantinho da Fazenda Eldorado!” (Vanderson). Essa é a própria ‘Geografia no pé’!
- Ou, ainda, “na minha vida nunca teve um rio” (Luiz Paulo).

Esses fragmentos demonstram “[...] um sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lugar das práticas, das ações individuais e coletivas” (PORTUGAL, 2013, p. 233).

Nesse contexto, os desenhos deram visibilidade aos lugares (“Onde eu nasci passa um rio”), lugares da infância, grafaram pensamentos sobre o espaço geográfico vivenciado e, “impregnados no visual, nos chegam também sentidos para estes lugares, maneiras de significá-los uns em relação aos outros, propondo-nos raciocínios e imaginações acerca de cada um deles e das relações que existem entre eles [...]”, na escala tempo espacial (OLIVEIRA JR., 2009, p. 10). E ao se analisar os desenhos, se concorda com Portugal (2013, p. 231) de que os lugares demarcados

[...] não compreendem apenas pontos de localização, de referência, indicação, impressão ou configuração geográfica. Trata-se da indicação às

relações e percepções que são construídas pelos sujeitos com os seus lugares. Os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir das vivências, dos sentidos e significados que cada um experiencia.

Para Andreis e Callai (2017, p. 4), o lugar se torna um encontro entre o passado, retratado nas lembranças, e o “[...] futuro, através das relações sociais do presente; que é resultado-produto das vidas vividas [...]”; que não é um espaço inerte, mas dinâmico, que interfere nas condições de realização das ações das pessoas, dos grupos sociais”. Nesse contexto, se volta a Callai (2000, p. 84-85), que alerta que “[...] nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente”.

Por isso, a partir dos desenhos e das descrições, se concorda com Kossoy (1989, p. 20) de que esses abrem a

[...] possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou.

Além disso, cada leitor fará a sua interpretação significativa e diferenciada de outros observadores, pois a riqueza dos desenhos/imagens e descrições está na capacidade “[...] de veicular conceitos, gerar reflexão e didatizar o conhecimento” (MARTINS, 2002, p. 137). Assim, se compactua com Natividade; Coutinho; Zanella (2008, p. 23) de que “[...] o processo de desenhar é tão relevante quanto o produto final”. O “[...] lugar é uma possibilidade a ser assumida: como modo de ler o espaço-temporalidade pelo viés geográfico no ensino” (ANDREIS; CALLAI, 2017, p. 4).

E, portanto, o fato de ter transitado entre e por lugares distintos cria relações geográficas que podem ‘refundar’ a Geografia inspirada no cotidiano presente nas vivências desde o tempo de criança. E, ainda, “estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais



ou humanas” (CALLAI, 2000, p. 84). Essa experiência revela também uma contribuição pedagógica sobre a formação ou compreensão de conceitos, importante para que o aluno desenvolva um pensamento espacial, e não receba, por transferência direta ou reprodução, o conteúdo.

Nesse contexto, consideram-se os apontamentos de Lopes (2016, p. 36), de que:

[...] pelo uso combinado de categorias de análise e de procedimentos utilizados pela Geografia, o professor favorece ao aluno a compreensão do mundo em perspectiva geográfica. Pela participação ativa nas práticas de educação geográficas proporcionadas pelo professor, o aluno desenvolve raciocínios espaciais e pode, gradativamente, construir uma consciência geográfica do mundo.

E, ainda que não se considere o assunto encerrado, se propôs como atividade avaliativa a organização de um mapa pictórico ou mapa temático, em que se incluíram todos ‘os rios’ identificados nos desenhos e nas descrições. Nessa experiência, as redes histórico-geográficas e hidrográficas se conectaram do Norte do Rio Grande do Sul ao Oeste do Paraná e com os nove desenhos e relatos (um não teve convivência com rio, mesmo que transitasse entre São José dos Campos-SP e Cascavel-PR); os rios da infância foram/são:

- Rio Taquaruçu, município de Santo Cristo-RS;
- curso d’água, Entre Rios do Oeste-PR;
- Rio Paraná, distrito de Porto Mendes, Marechal Cândido Rondon-PR (dois relatos);
- rio bem pequeno, desaguava no Rio Paraná, em Guaíra-PR;
- Rio Guaçu, localidade de Arroio Guaçu, Marechal Cândido Rondon-PR;
- Cachoeira da Pedreira, do Arroio Guaçu, Novo Sarandi, Toledo-PR;
- Rio/Lajeado das Tunas, afluente do Rio São Francisco Verdadeiro, divisa dos municípios de Entre Rios do Oeste e Marechal Cândido Rondon-PR.
- Rio Taturi, afluente do Rio Paraná, Guaíra-PR.



O Rio Taquaruçu é afluente do Rio Uruguai. Os rios menores, como o de Entre Rios d'Oeste, o de Guaíba e o Taturi, são afluentes diretos do Rio Paraná, que recebe também os rios Guaçu e São Francisco Verdadeiro. Os rios Uruguai e Paraná se encontram na foz e estuário do Rio da Prata. Portanto, "Onde eu nasci passa um rio" revelou que nove pibidianos revelaram suas histórias de vida, relacionadas a rios de cinco municípios e de dois Estados diferentes: Santo Cristo-RS; Entre Rios do Oeste, Marechal Cândido Rondon, Guaíba e Toledo-PR.

Assim, se representa um encontro entre o passado retratado (infância) e a atualidade no mapa. Embora os vestígios da memória da infância nem sempre se façam evidentes nas paisagens, a Geografia pode lhes dar visibilidade e fazê-los ter a propriedade de serem localizados. E o desenhado e o representado no mapa podem mostrar que o espaço é dinâmico e indissociável, que os rios se conectam e formam redes hidrográficas, criam e socializam redes de histórias de vida, mesmo a partir de um pequeno grupo de pibidianos de Geografia.

Considerações finais

O fato de trazer lembranças e vivências do dia a dia da infância fez parte de atividades didático-pedagógicas diferenciadas, elaboradas, em forma de desenhos, descrições e debates, por dez pibidianos do Curso de Geografia – PIBID/Geografia/MCR.

O desenho e as respectivas descrições dessa proposta – "Os primeiros passos pela Geografia: Onde eu nasci passa um rio" – foram utilizados como uma ferramenta que favorece a expressão humana, de interpretação significativa e diferenciada que proporciona veicular conceitos, gerar reflexão e didatizar conhecimentos resgatados das vivências de criança. E, ainda, "estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas" (CALLAI, 2000, p. 84).

E o desenho, por ser [...] versátil, rico quanto à produção gráfica", permite acessar "[...] conteúdos afetivos, fantasias e vivências infantis" (WESCHLER E NAKANO, 2012). Além de fazer aflorar relações e percepções "[...] construídas pelos sujeitos com os seus lugares", também



revelou aspectos e configurações geográficas, além de sentidos e sentimentos (PORTUGAL, 2013, p. 231).

De acordo com Meireles (2013, p. 194)

Nesta perspectiva de ensino de Geografia que valoriza o lugar e as experiências dos alunos, é possível de ser materializada a partir do momento que, durante as aulas, ao ensinar Geografia, os professores e alunos sejam capazes de apreender temas da vida e transformá-los em meios para compreender o mundo.

Os desenhos e as narrativas que deram visibilidade aos lugares da infância grafaram pensamentos sobre o espaço geográfico vivenciado, e, ao trazê-los para a cartografia, por exemplo, despertaram a criatividade voltada para o ensino de Geografia na atualidade.

Outrossim, os desenhos acima podem também ser analisados como um texto, e o arranjo espacial das coisas, dos personagens, do ambiente, do enquadramento, dos elementos em primeiro plano ou não, ângulos para o registro e a relação dos personagens com o lugar – examinados como uma linguagem, uma linguagem geográfica.

Por outro lado, as representações (desenhos e textos) possibilitam uma mediação sobre a importância de entender os conceitos e a leitura da paisagem, a leitura do espaço, fazendo-os entender, pelos desenhos, que compreendiam o seu lugar, mesmo de forma empírica (PEREIRA; DIAS, 2015). Memórias foram trazidas à luz da Geografia. E, ao relatar “[...] os fatos vividos [...], percebe-se e reconstrói [se] a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 187). Enquanto “[...] o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento”, de conhecimento geográfico (PÉREZ, 2006, p. 178). E, assim, para o professor cabe mediar o conhecimento trazido e ou representado com o conhecimento escolar e científico.

E, enfim, o rio, que em seu estado líquido, por onde a vida flui, permitiu lembrar e (re)criar lugares harmoniosos, sensações de bem-estar, onde tudo está em equilíbrio, mas é, também, a fluidez de suas águas que leva para longe as amarguras, as inseguranças, aquilo que não se conseguiu digerir enquanto criança.



REFEFÊNCIAS

ANDREIS, A. M.; CALLAI, H. C. A Força do Lugar como aporte à Educação Integral. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. v. 21, n. 2, p. 108-114, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002.

BRUNET, R. **Le déchiffrement du monde: théorie et pratique de la géographie**. Paris: Belin, 2001 [1990].

BRUNET, R. **Le développement des territoires: formes, lois, aménagement**. La Tour D'Aigues, 2004.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. **Novos rumos da cartografia escolar: Currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, M. I. da. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas da pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n.1/2. São Paulo, jan./dez. 1997, p. 185-195.

DEMARTINI, Z. de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 39-63.

DOSTOYEVSKI, F. M. **Relatos/1, pobres gentes, el doble**. Barcelona, Espanha: Editorial Bruquera S.A., 1976.

FRAGO, A. V. **Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones in Historia de la educacion**. Salamanca: Edições Universidade de Salamanca, 1993-4.

GOMES, H. S.; SACRAMENTO, A. C. R. O Ensino de Climatologia no Ensino Fundamental: A Mediação de atividades de confecção de desenhos de paisagens climáticas. In: Os desafios da Geografia Física na Fronteira do conhecimento. XVII Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada. I Congresso Nacional de Geografia Física. **Anais**. Instituto de Geociências – Unicamp, Campinas-SP, 28 jun./2 jul. 2017.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. v. 30, n. 3. Porto Alegre, set./dez./2007, p. 413-438.

JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.



KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LARA, T. **A escola que não tive...** o professor que não fui... temas de filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, C. S. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; RIBEIRO, S. L. (Org.). **Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21-40.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p.103-127, jan./jun. 2006.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARTINS, E. R. **A imagem no livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

MAUAD, A. M. Através da imagem: Fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 1-15/73-98, 1996.

MEINIG, D. W. O olhar que observa: dez versões da mesma coisa. **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 35-46, jan./jun. 2002.

MEIRELES, M. M. de. **Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). UNEB, Salvador, 2013.

NATIVIDADE, M. R. da; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**. São Leopoldo-RS, v. 1, n.1, p. 9-18, 2008.

OLIVEIRA JUNIOR, W.M. de. Fotos em sites: geografias da cultura contemporânea. **Geografafares**, Vitória, n. 7, p. 9-21, 2009.

PASSEGGI, M. da C. Memórias de formação: Processos de autoria e de (re) construção identitária. In: Conferência de Pesquisa Sociocultural, 3. **Anais eletrônicos...** Campinas-SP, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>. Acesso em: 27 dez. 2018.

PEREIRA, C. M. R. B.; DIAS, D. L. A representação da paisagem através do desenho. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M. M. de. (Org.). **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência/FAPERJ, 2015, v. 1, p. 36-53.

PÉREZ, C. L. V. Histórias de escolas e narrativas de professores: a experiência do GEPENMG: Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.



PORTUGAL, J. F. “**Quem é da roça é formiga!**”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Tese (Doutorado). Universidade da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. Salvador, 2013.

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; MEIRELES, M. M. de. Entre memórias e histórias: Itinerários de escolarização, narrativas docentes e aprendizagens cartográficas. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de; RIBEIRO, S. L. (Org.). **Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 131-155.

RABELO, L. M. Os mapas enquanto imagens: paralelos entre a cartografia do século XVI e outras fontes visuais. **História, Imagem e Narrativas**. n. 19, out./2014. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br>. Acesso em: 10 out. 2015.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Editora José Olympio, 1945.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, F. C. R. da; MENDES, B. M. M. Narrativas de professores de geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 155-176.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**. A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Traduzido por L. Oliveira. São Paulo: DIFEL, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

VELOSO, C. E. V. T. **Onde eu nasci passa um rio**. Gravadora Philips, Álbum Domingo, 1967.

VIEIRA, K. M. **O desafio de narrar uma vida: A crítica genética no estudo de biografia como gênero jornalístico**. Dissertação (Comunicação e Informação). UFRGS. Porto Alegre, 2011.

WESCHLER, S. M.; NAKANO, T. C. **O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.



APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA POR MEIO DE CONCEITOS, CATEGORIAS DE ANÁLISE ESPACIAL E RECURSOS IMAGÉTICOS

ANICE ESTEVES AFONSO

O espaço geográfico é uma totalidade muito ampla, cuja diversidade de elementos e complexidade organizacional podem ser reveladas por meio de *categorias de análise espacial* e de *conceitos geográficos* diversos¹. Este artigo se propõe a contribuir para diversificar tais práticas docentes, incluindo o uso de imagens. A diversidade e acessibilidade de meios informacionais garantem aos professores de Geografia e a seus alunos uma infindável variedade de imagens de variados tipos de espaços geográficos, possibilitando a ampliação do universo de referências espaciais na aprendizagem geográfica.

O método de ensino focado em abordar os conteúdos geográficos a partir de categorias de análise espacial e de conceitos geográficos tem sido sugerido como estratégia para estimular um aprendizado independente, perene e flexível: novos fatos e processos podem mudar conteúdos a serem tratados, mas as competências e habilidades cognitivas estimuladas por meio da análise do espaço pelo viés conceitual

1 Parte das considerações feitas neste trabalho é fruto da pesquisa e reflexões por mim apresentadas na tese de doutorado intitulada “Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na Formação de Professores de Geografia”, UFRJ/ IGEO/ PPGG, em 2015.



continuarão conduzindo à compreensão de contextos que vierem a se apresentar no futuro. Acrescentar o uso de imagens a tais estratégias amplia o alcance desse tipo de abordagem, possibilitando ilustrar e demonstrar aquilo que se discute teoricamente.

Como discutido por Santos (2002), mais relevante do que definir o objeto de estudo da Geografia é “*tratar geograficamente aquilo que for definido como objeto de estudo*”. Partindo da noção de que os *conceitos geográficos* resultam de construções teóricas referenciadas por consensos acadêmico-científicos e que as *categorias de análise geográfica* são usadas para descrever, analisar e compreender fenômenos espaciais, o trabalho do professor de Geografia se flexibiliza ao poder abordar um mesmo tema a partir de estratégias distintas (Figura 1). *Conceitos espaciais* como os de *paisagem, lugar, região, território, natureza* ou *escala*, por exemplo, podem ser analisados a partir de diversas categorias de análise geográfica, dentre as quais se destacam as categorias “miltonianas” (*forma, função, estrutura, processo, fixos, fluxos, aparato técnico, interações espaciais*, discutidos por Santos, 1985; 1994; 2002) como também as categorias *significado* (CORRÊA, 2009), *arranjo espacial, diversidade, extensão, mobilidade, técnica* (MOREIRA, 2001).

Figura 1 – Perspectivas de análise, segundo diferentes conceitos e categorias geográficas



Fonte. Adaptado de AFONSO *et al.* (2013).

Categorias fundamentais de análise geográfica

As categorias *forma*, *função*, *estrutura* e *processo* propostas por Santos (1985) como parâmetros básicos de análise do espaço geográfico seriam indissociáveis: “*considerar apenas cada uma isoladamente levaria a uma análise incompleta*”. Corrêa (2009), no entanto, engloba as categorias *forma/função* e *estrutura/processo*, considerando apenas as categorias *forma* (que daria a dimensão do espaço) e *processo* (que daria a dimensão do tempo). O autor introduz, ainda, a categoria *significado* como complemento do método de análise do espaço geográfico, argumentando que os grupos sociais criam distintas interpretações e representações para os elementos e dinâmicas do espaço geográfico.

Formas, Processos e Significados

A categoria *forma* parece ser, entre as categorias de análise espacial, a menos controvertida no que diz respeito à sua definição conceitual: *formas espaciais* podem ser entendidas como sendo os elementos concretos no espaço geográfico, que podem ser descritos por seu tamanho, cor, volume, idade, formato etc. A categoria *processo* corresponde às ações, aos fluxos e às dinâmicas relacionadas às atividades correntes e às transformações ocorridas ao longo do tempo. Ao contrário do que ocorre com as *formas espaciais*, há *processos espaciais* que não são perceptíveis ou verificáveis no momento da observação e análise de um fenômeno geográfico, demandando reflexões em outras escalas espaciais, temporais e conceituais.

Ainda sobre as *formas* e *processos espaciais*, mesmo que eles constituam parâmetros de observação e descrição objetiva de uma determinada configuração espacial, sempre há algum grau de subjetividade na sua apreensão, uma vez que a percepção e interpretação dos elementos e ações contidos em um espaço requerem a reflexão em torno daquilo que está sendo observado. Deve-se ter em conta que, ao tratar de *formas* e *processos* geográficos, há que se considerar os *significados* que possam ser resgatados e discutidos. Nesse contexto, Simon Schama cita o fotógrafo Ansel Adams, sobre seu trabalho com os afloramentos rochosos no Parque Nacional de Yosemite (EUA):



(...) é apenas uma pedra. Existe uma profunda abstração pessoal de espírito e conceito que transforma esses fatos terrenos numa experiência emocional e espiritual transcendente. (SCHAMA, 1996, p. 19).

A Imagem 2 ilustra essa mistura de *significados*. A imagem das Montanhas Tetons e do Rio Snake (localizados no *Grand Teton National Park*, Wyoming, EUA), obtida por Adams em 1942, pode ser usada para mostrar as *formas* relacionadas ao *processo* de formação das montanhas por falhamentos no Oeste dos EUA e posterior entalhamento por agentes glaciais e fluviais. A configuração das nuvens e a presença da neve no topo das elevações poderiam, ainda, ser exploradas por especialistas em Climatologia. No entanto, a imagem selecionada para ser enviada na nave espacial *Voyager* (com registros de sons e imagens da Terra) o foi não pelos atributos anteriormente descritos, mas pelos sentimentos que podem ser mobilizados diante da beleza da gravura (Figura 2).

Para além de uma abordagem mais descritiva da manifestação dos elementos concretos do espaço, é possível, portanto, propor abordagens que envolvam o *significado* das paisagens que podem conduzir a percepções distintas daquilo que aparentemente é observável. Deve-se ressaltar que os simbolismos associados à cultura participam significativamente da construção do espaço geográfico e dos objetos nele presentes.

Nesse sentido, a categoria *significado* amplia as possibilidades de identificação das formas espaciais e da análise do espaço geográfico. No entanto, a subjetividade relacionada à categoria *significado* é frequentemente negligenciada na educação geográfica por ser considerada “pouco científica” (no sentido positivista do termo) e por viabilizar interpretações diferentes àquilo que se apresenta para análise. Tal prática tem sido apontada como um ponto a ser superado em propostas de ensino menos conservadoras.



Figura 2 – Montanhas Tetons e Rio Snake. Foto: Ansel Adams, 1942



Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Ansel_Adams#mediaviewer/File:Adams_The_Tetons_and_the_Snake_River.jpg.

Ao trabalhar com tais categorias na educação geográfica, pode-se surpreender com algumas descrições e análises feitas sobre um mesmo espaço geográfico. Exemplificando: a Imagem 3 foi exposta a alunos de ensino médio em escolas situadas na zona sul (litorânea) do Rio de Janeiro para que descrevessem as *formas, processos e significados* nela presentes. As questões colocadas foram: “*Que formas podem ser observadas nesta imagem? O que está acontecendo nesse local? Como você se sentiria se lá estivesse?*”



Figura 3 – Foto obtida na praia de Copacabana, Zona Sul do Rio de Janeiro, e utilizada para a identificação de formas, processos e significados espaciais numa aula sobre conceitos e categorias de análise geográfica



Fonte: Acervo pessoal, fevereiro (2014).

Algumas respostas obtidas remeteram, por exemplo, a conotações diferentes para o termo *forma*, tendo em vista as experiências, conhecimentos e parâmetros culturais dos próprios alunos. Dentre as respostas obtidas, destacam-se:

- As de alunos que mencionaram “*formas arredondadas e formas retangulares*”, fazendo uma alusão ao formato dos morros e das pessoas em comparação ao formato dos prédios;
- comentários relativos à presença de pessoas “*acima do peso*”, acrescentando comentários quanto ao padrão estético delas, majoritariamente mulheres;
- a descrição de atividades de lazer, típicas de “*férias de verão*” ou de “*um final de semana na praia*”, hábito usual entre muitos cariocas e introduzindo a categoria “*significado*” na descrição das formas observadas;



- a identificação da ausência de ondas (calmaria) e de pessoas sobre pranchas, prática esportiva ou de lazer mais comum durante o verão carioca, identificando processos tanto naturais como sociais.

Tais respostas refletem, por exemplo, o fato de que a categoria *forma* pode ter sido entendida como formato geométrico para alguns, padrão estético das pessoas observadas ou modos de usar o espaço. Ao formular a pergunta, a pressuposição era de que houvesse um consenso conceitual em torno do termo *forma* como algo que tivesse relação com as formas espaciais (tais como as formas urbanas, as formas de relevo etc).

Apenas para fins de comparação, a mesma pergunta foi proposta para alunos do curso de Geografia do 8º período da Licenciatura em Geografia da UERJ/FFP (Campus São Gonçalo, RJ) entre 2014 e 2017, buscando avaliar como tais categorias eram por eles entendidas. Algumas respostas foram recorrentes em torno das seguintes descrições:

- Destaque para o relevo de maciços cristalinos costeiros, arredondados por processo de intemperismo, e com cobertura parcial de floresta tropical úmida;
- aspecto dos prédios na orla do bairro de Copacabana, associados ao processo de verticalização que traduz a valorização espacial para fins residenciais e/ou de serviços;
- dinâmica costeira de baixa energia, mais comum no verão carioca;
- formas de usos sociais do ambiente costeiro no litoral do Rio de Janeiro, tais como banho de mar, prática de remo sobre prancha (“*stand-up paddle*”) e menções referentes à indumentária dos/as banhistas, informações que também dizem algo sobre a época em que a foto foi tirada.

Tais respostas mostraram-se mais de acordo com o conceito acadêmico da categoria de análise espacial *forma* (objetos, artefatos concretamente presentes no espaço). As respostas também denotam a associação das formas às dinâmicas espaciais percebidas – sejam elas de caráter físico-naturais ou socioculturais –, denotando, portanto, a



associação comum entre as categorias *forma* e *processo*. Ainda assim, percebe-se pela heterogeneidade das respostas, que a seleção de elementos a serem descritos tem relação com as prioridades temáticas, interesses ou visões de mundo dos observadores, o que remete ao grau de subjetividade inerente à observação, análise e compreensão do espaço geográfico e, portanto, à categoria *significado*.

Conceitos geográficos fundamentais

Os conceitos de *paisagem* e *lugar* têm sido considerados fundamentais para a análise geográfica por diversos autores (CAVALCANTI, 2013; CALLAI, 2011; MORAIS, 2011; COUTO, 2012; AFONSO, 2015), entre muitos outros que também compõem a linguagem geográfica. Cabe a ressalva de que tais conceitos se modificaram ao longo da história do pensamento geográfico, assumindo novos significados e desdobrando-se em novos conceitos. Definir conceitos geográficos basilares como os a serem apresentados a seguir é uma ousadia que se justifica pela necessidade de aproximar a produção científica e acadêmica à realidade conceitual escolar, buscando meios para promover a transposição didática e/ou a sua recontextualização para a educação geográfica no ensino básico.

Paisagem

Refletir sobre as diferentes conceituações de *paisagem* amplia as possibilidades de abordar os conteúdos geográficos segundo matrizes metodológicas distintas, instigando seus alunos a experimentar “olhares² geográficos” variados. Santos (1996) afirma que a *paisagem* é o “conjunto de formas que, em dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações entre homem e Natureza”, afirmação que remete às categorias *forma*, *processo* e *significado*. Por meio do conceito de *paisagem*, pode-se avaliar os motivos, as técnicas, as consequências e a intensidade da transformação e do uso dos elementos da Natureza pela

2 A *paisagem* tem possibilidades de apreensão além da visão, podendo também ser descrita a partir do tato, do olfato e da audição. Para Santos (1996), “...a *dimensão da paisagem* é a *dimensão da percepção*, o que chega aos nossos sentidos (...)”.



Sociedade, o que permite comparar e discutir a trajetória de diferentes paisagens, enfocando as múltiplas relações existentes entre seus elementos.

É necessário, porém, atentar que a definição do termo *paisagem* se alterou tanto em termos conceituais como em termos de ênfase na trajetória do pensamento geográfico (CORRÊA; ROSENDAHL, 1998). Até o início do século XX, as paisagens eram descritas pelas formas tendo em vista os processos de transformação implementados pelos grupos humanos, segundo sua cultura, necessidades e técnica. Entre os anos 1940 e 1970, o conceito perdeu prestígio nas discussões em torno das análises regionais e dos processos de desenvolvimento socioeconômico. A partir das décadas de 1960 e 1970, o conceito voltou a ser considerado relevante sob o enfoque da Geografia Cultural, mais relacionado com a perspectiva fenomenológica e hermenêutica. Nesse período, Cosgrove (1995, *apud* SCHIER, 2003) destaca a paisagem como sendo ligada à cultura e à ideia de que as formas visíveis são representações de discursos e pensamentos, dando um caráter simbólico às *paisagens*. Nessa perspectiva, a *paisagem* tem a possibilidade de ser apreendida segundo perspectivas distintas, tendo em vista as associações culturais e simbólicas dos indivíduos, ou seja, seus *significados*, ficando humanizada não apenas pela ação humana, mas igualmente pelo pensar: *paisagem* como representação cultural.

A partir das décadas de 1970 e 1980 intensificaram-se entre as Ciências da Natureza os estudos da paisagem a partir de abordagens sistêmica e integrada, influenciadas pelas contribuições metodológicas de Ludwig von Bertalanffy (teoria sistêmica), Georges Bertrand (sistemas de classificação e taxonomia das *paisagens*), Jean Tricart (análise Ecodinâmica) e Viktor Sotchava (conceito de Geossistema). O conceito de *paisagem integrada* resulta da relação do geossistema (formas, processos e dinâmica) com sua localização espaço-temporal, resultando em variações paisagísticas, produzidas pelos fluxos de matéria e energia, abarcando a ação do homem. Maciel e Lima (2011) afirmam que “o estudo da paisagem deve ser visto como uma realidade integrada, onde os elementos abióticos, bióticos e antrópicos aparecem associados de tal maneira, que (...) podem ser trabalhados como um modelo de sistema”.



Durante a década de 1980, cresceu a influência das Teorias do Caos e do Paradigma da Complexidade. Nesse contexto, a *paisagem* passou a ser considerada como um sistema dinâmico complexo composto de elementos naturais, biota e sociedade, em permanente transformação. Nessa concepção, a paisagem sempre resultará dos mecanismos de ajuste devido a modificações em quaisquer de seus componentes, sendo tais modificações imprevisíveis e aleatórias, tendo em vista o grande número de elementos, da heterogeneidade de interações possíveis entre eles e da variabilidade de fatores internos e externos capazes de mobilizar transformações.

A partir dos anos 1990, a ideia da paisagem passou a merecer mais atenção pela avaliação ambiental e estética (MACIEL; MARINHO, 2012), dependendo, portanto, da cultura das pessoas que a percebem e a constroem, ficando, portanto, representada como um produto cultural resultado do meio ambiente sob a ação da atividade humana.

Portanto, as conceituações de *paisagem* são muitas. Não é o foco deste trabalho explicitá-las completamente. Cabe destacar que, na maioria das perspectivas teóricas, a *paisagem* resulta de uma combinação de fatores, elementos e processos visíveis e não visíveis, em constante transformação. A análise das *paisagens* viabiliza comparações em relação a semelhanças e diferenças, permanências e transformações do espaço, o que sempre será mediado pelo sistema de prioridades temáticas e teóricas, sensibilidades.

Voltando às categorias de análise espacial anteriormente destacadas, a *paisagem* existe através de suas *formas*. Para descrever as *formas* presentes nas *paisagens*, utilizam-se princípios geográficos da localização, distribuição, delimitação, arranjo, dimensões etc. Por meio da análise de suas *formas*, pode-se iniciar a interpretação dos *processos* ocorridos nas *paisagens*. O mosaico de interações *de formas (objetos) e processos (ações)* poderá ser percebido de modos distintos em função dos *significados* existentes nas concepções de quem as observa, uma vez que a percepção das *paisagens* resulta da apreensão seletiva de seus elementos, o que sempre está condicionado ao acervo de conhecimentos e sensibilidades do observador. Segundo Santos (1996), “a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão”.



A *paisagem* pode, portanto, ser apreendida sob modos distintos, seja numa perspectiva objetiva (onde *formas e processos* podem ser concretamente descritos) ou percebida subjetivamente (dando ênfase ao seu *significado*, numa perspectiva mais interpretativa). Essa diferenciação permite afirmar que o conceito de *paisagem* tem uma multiplicidade de significados, tratando-se não apenas de um resultado concreto de interações espaciais, mas também do modo como é vista e percebida pelo indivíduo. Moraes (2008) afirma que a captação dos fenômenos, sua descrição, os paradigmas usados para sua análise, as categorias priorizadas para estudo dependem da concepção que se tem de *paisagem*, que se traduz no modo como a percepção se dá. Portanto, apreender a *paisagem* varia conforme a experiência, a identificação epistemológica e o acúmulo e/ou amadurecimento cognitivo do observador, aluno, professor e/ou pesquisador. Ou, adaptando o ditado popular, “a *paisagem* está no olho de quem a vê”.

Qualquer paisagem é composta não apenas por aquilo que está em frente aos nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em nossas mentes. (MEINING, 2002, p. 35).

O conceito de *paisagem* na Geografia Escolar pode ser usado como estímulo ao reconhecimento das relações entre Sociedade e Natureza em tempos e espaços distintos, conduzindo à percepção das interferências humanas sobre os elementos naturais do espaço e ao reconhecimento do valor desses elementos, seja enquanto recursos econômicos, seja pelo seu valor simbólico, estético ou cultural. A observação e análise das *paisagens* viabilizam comparações em relação a semelhanças e diferenças, permanências e transformações do espaço, o que sempre será mediado pelo sistema de sensibilidades, prioridades temáticas e teóricas.

O trabalho com imagens de paisagens promove a identificação de semelhanças ou diferenças em relação ao espaço vivido pelos alunos, contribuindo para a ampliação do universo cognitivo dos discentes pelo reconhecimento da multiplicidade das relações espaciais e possibilidades de combinações entre elas. A utilização de imagens de paisagens em momentos históricos distintos promove o entendimento de



que o espaço está sempre sujeito a transformações, subordinado ao *tempo*, em eterno *processo*, aberto a novas conexões e relações, “*sempre em construção, nunca acabado, nunca fechado*” (MASSEY, 2008). Em ambos os casos é possível elencar agentes e processos indutores e causadores dos conjuntos paisagísticos, bem como estabelecer comparações relacionadas a avaliações quantitativas e/ou julgamentos qualitativos em relação a seus atributos.

O conceito de *paisagem* na Geografia Escolar pode ser usado como estímulo ao reconhecimento das relações entre Sociedade e Natureza em tempos e espaços distintos (MACIEL & MARINHO, 2012), conduzindo à percepção das interferências humanas sobre os elementos naturais do espaço e ao reconhecimento do valor desses elementos, seja enquanto recursos econômicos, seja pelo seu valor simbólico, estético ou cultural.

As figuras da Imagem 4 fazem referência a mudanças paisagísticas na praia de Copacabana (Rio de Janeiro, RJ) entre 1893 e 2002³, ilustrando a evolução e ocupação urbana da área identificada na Figura 2. Ficam evidentes diversos elementos e processos naturais (maciços costeiros, passagem de nuvens, ação de ondas etc) e sociais (ocupação progressiva, verticalização dos imóveis, aterro costeiro para ampliação das pistas para carros, calçadas e área de lazer).



3 A iniciativa de ilustrar a evolução paisagística da cidade do Rio de Janeiro levou também à produção de outros conjuntos de imagens para as áreas próximas aos Arcos da Lapa, à Praça XV, ao Largo da Carioca e ao Porto do Rio (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2007), imagens que com frequência são usadas por professores da Educação Básica para descrever paisagens distintas ao longo da evolução urbana do Rio de Janeiro.

Figura 4 – Ilustrações representativas da evolução e ocupação urbana da Praia de Copacabana (Rio de Janeiro, RJ)



Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/EOUrbana/>



A análise da paisagem como prática pedagógica pode ser realizada, portanto, a partir de diversas fontes midiáticas e bibliográficas. A diversidade de meios informacionais garante aos professores de Geografia uma infindável variedade de imagens com paisagens diferentes, possibilitando a ampliação do universo de referências espaciais dos alunos. Outro modo de “leitura geográfica” de paisagens é o trabalho de campo (ou “estudo de meio), que também possibilita aos alunos vivenciar e testemunhar processos, experimentar sensações, estimular sensibilidades e descobrir algo sobre a essência dos... *lugares*.

Lugar

O conceito de *paisagem*, pelo viés simbólico, pode ser relacionado ao conceito de *lugar*, que na história do pensamento geográfico também tem conotações distintas. Até meados do século XX, o termo *lugar* era usado para expressar a localização absoluta e as características espaciais de um determinado sítio, conotação que ainda persiste na linguagem coloquial. A partir das elaborações teóricas associadas à Geografia Cultural, o conceito passou a estar impregnado de subjetividade, tendo em vista sua maior relação com as filosofias do *significado*, da fenomenologia e hermenêutica. O conceito de *lugar* passou então a ser entendido a partir de uma dimensão relacionada aos vínculos identitários e afetivos, às experiências da vida cotidiana e referências pessoais e ao sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir o *espaço geográfico* enquanto *espaço vivido* (CORRÊA, 1995).

Numa interpretação das colocações de Tuan (1983) sobre os sentimentos espaciais desenvolvidos no *lugar*, considera-se que estes podem estar relacionados: à compreensão de um indivíduo (ou de um grupo) sobre o espaço com base em suas experiências empíricas e em seu desenvolvimento cognitivo (intelectual e emocional); aos sentimentos resultantes de vivências em lugares específicos; às práticas sociais e hábitos culturais praticados localmente. Daí que o conceito geográfico de *lugar* remete ao conjunto de elementos espaciais subjetivos, a partir de quem o define. O *lugar*, enquanto espaço do cotidiano, contribui para a construção da identidade daqueles que nele vivem, seja pela dimensão da influência sociocultural dos grupos sociais em que os indivíduos se



inserem, seja pelas condições naturais a que esses mesmos indivíduos tenham que se adaptar ou dos quais possam usufruir.

O conceito de *lugar* assim definido pode ser trabalhado desde o início do ensino básico, a partir de experiências cotidianas dos alunos no espaço em que moram, por onde circulam, estudam etc. No contexto da Geografia Escolar, a valorização da “leitura geográfica de mundo” pelo viés da categoria *lugar* contribui para a valorização de saberes já existentes (o que amplia a autoestima e reduz a estigmatização daqueles que dominam menos os conhecimentos acadêmicos), possibilitando o entendimento do mundo a partir de realidades próximas e concretas (BUENO, 2011).

Valorizar o conhecimento não acadêmico, adquirido pelos alunos em suas práticas locais, tem grande importância tanto pela dimensão humana (valorização do indivíduo) quanto pela dimensão pedagógica da valorização dos conhecimentos não formais que os alunos possam ter. Por outro lado, Massey (2008) adverte para o risco de o *lugar* possibilitar a consolidação de perspectivas restritas, conservadoras e preconceituosas, limitadas pelo desconhecimento, incompreensão, despreço ou apreensão em relação à diferença entre os elementos e processos existentes em *lugares* diferentes.

A análise geográfica pode efetivamente contribuir no sentido de se perceber que o lugar não se explica por si mesmo, pois nele incidem processos e fenômenos que são melhor compreendidos em outras escalas (CAVALCANTI, 2013). Santos (1994) defende a possibilidade de “estudar o lugar para compreender o mundo”, admitindo as possibilidades de as realidades vividas serem influenciadas por processos e agentes menos perceptíveis, associados a influências de escala regional, nacional e mundial. Santos (2002) afirma, ainda, que cada *lugar*, à sua maneira, sintetiza o mundo de uma maneira peculiar, expressando relações mais globais e suas contradições. Segundo Massey (2000), a especificidade do *lugar* deriva do fato de que cada *lugar* é o centro de uma mistura distinta das relações sociais mais amplas com as relações sociais locais.

Para além da conduta mais objetiva no trato dos temas escolares relacionada à “leitura geográfica do mundo” – identificação de *formas, processos e significados* e análise crítica das interações entre os mesmos –, o professor de Geografia pode também abordar as relações entre



homem e meio de modo subjetivo, discutindo os atributos estéticos, culturais e até místicos do espaço geográfico. Yi-Fu Tuan (1983) investigou o caráter das atitudes humanas em relação ao ambiente físico-natural, identificando elos de afeição, ideias, sentimentos e práticas sociais que unem as pessoas aos *lugares*, reconhecendo, porém, a dificuldade relacionada às disparidades escalares, filosóficas e metodológicas desse tipo de análise (HOLZER, 2003).

Resgatar os significados afetivos atribuídos aos elementos físico-naturais dos diferentes *lugares* tratados na Geografia conduz ao desenvolvimento de ações pedagógicas particulares. Se *lugar* é um espaço subjetivamente definido também pela experiência emotiva, cada um – ou cada grupo social – terá a sua concepção simbólica para *lugares* distintos ou, ao menos, uma apreensão e uma forma de relacionamento especial com seus elementos naturais. Associações simbólicas entre aspectos naturais e culturais estão presentes em diversas manifestações religiosas e culturais em todo o mundo, sendo frequente a atribuição de poderes especiais, *significados* esotéricos e/ou religiosos a certos elementos da Natureza.

Diferentes formas de relevo e formações climatobotânicas podem ser usadas como exemplos de elementos naturais capazes de provocar sensações e subjetividades que contribuem para a definição de *lugar*. As práticas e hábitos cotidianos, sutilmente (ou não) influenciados pela relação cotidiana com tais *formas* e *processos*, criam identidades locais que podem ser identificadas em diversos tipos de manifestações culturais ou modos de interação com os elementos do espaço natural. Simon Schama (1996) traça relações entre cultura e elementos naturais de paisagens, utilizando exemplos de cultos e significados simbólicos existentes em diversas manifestações culturais na história ocidental. O autor organizou suas análises em torno de conteúdos míticos em relação...

... às matas (florestas enquanto morada de seres sobrenaturais; símbolo de riqueza, mas também de improdutividade; locais de perigos desconhecidos, mas também de refúgio contra perseguições ... e muitos outros sentidos);

... às águas (chuva, rios, lagos, mares, fontes regeneradoras, purificadoras, propulsoras da vida, da fertilidade e da abundância, mas também perigosas, desconhecidas, capazes de aniquilar sociedades



inteiras – como no mito do dilúvio, associado a fortes tempestades, enxurradas e inundações);

... às rochas (montanhas e afloramentos rochosos como monumentos naturais, associados à estabilidade, à força, ao inabalável; vulcões e as associações relacionadas ao perigo de destruição; as vertigens e epifanias diante dos abismos; o abrigo e o desconhecido associado às cavernas; o sentimento de pertencimento em relação à terra, ao solo, ao pó, “*de onde tudo é gerado e para onde tudo retornará*”).

Por meio de sua narrativa, o autor revela a força dos mitos associada aos elementos e processos da natureza, sua capacidade de permanecerem vivos na cultura, mesmo que inadvertidamente, mantendo um fascínio por vezes inesperado.

O simbolismo das formas espaciais ligadas ao sagrado e ao profano, a vivência e as práticas religiosas dos espaços e a gestão religiosa do espaço são abordados em vasta produção científica no Brasil desde o início da década de 1990. Há no Brasil tradições religiosas afro-brasileiras, católicas e folclóricas que associam elementos e fenômenos da Natureza a divindades, santos e figuras mitológicas específicas, como por exemplo: chuvas, ventos, raios/trovoadas (Iansã/Xangô e São Pedro/Santa Bárbara), rios e cachoeiras (Oxum, São Francisco, Santa Clara, Boto, Iara Mãe D'Água), mar e praias (Iemanjá, N. S^{ra}. da Conceição, N. S^{ra}. dos Navegantes), matas e florestas (Padre Cícero, Oxóssi, Caboclos do Mato, Curupira). Tais associações variam no País, conforme as heranças culturais e religiosas regionais (CASCUDO, 2002).

Tratar da dimensão simbólica dos elementos da Natureza agrega a prática do respeito às tradições culturais e religiosas diversas. Numa outra direção, pode-se estimular, por exemplo, a mudança de comportamento dos praticantes religiosos em relação à disposição e lançamento de resíduos no ambiente, o que ocorre mais comumente na educação não formal. A Imagem 4 ilustra uma iniciativa adotada pelos gestores do Parque Nacional da Tijuca (RJ), informando e justificando a proibição de colocação de resíduos (oferendas, animais, alimentos, flores, velas etc) nos rios, cachoeiras, solo e árvores⁴.

4 Apesar de estar pouco legível, a imagem, obtida em junho de 2014, foi mantida, com a transcrição do texto ao lado. Não foi possível obter outra foto, pois, ao tentar fazê-lo,



Figura 5 – Placa sinalizadora, localizada na entrada da trilha para a Cachoeira dos Macacos, Estrada da Vista Chinesa, Jardim Botânico (Rio de Janeiro, RJ). A placa orienta para a não colocação de velas, alimentos, vasilhames e outros materiais relacionados a cultos religiosos na área do Parque Nacional da Tijuca (RJ)



Foto: acervo pessoal, 2014

A investigação da subjetividade em relação aos elementos físico-naturais do espaço geográfico tem sido abordada por diversos grupos de pesquisa, não apenas constituídos por geógrafos, mas por uma diversidade de pesquisadores nas áreas de Ecologia, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Sociologia, Filosofia, Educação, Artes Plásticas, Teologia etc. Grupos transdisciplinares de trabalho vêm produzindo discussões e avanços notáveis no sentido de superar a concepção de que a abordagem científica das interações entre Sociedade e Natureza não inclui aspectos subjetivos de caráter simbólico, estético, afetivo ou religioso.

constatei que a placa encontrava-se ilegível devido a pichações.



A Geografia Escolar não deve desprezar essa possibilidade de tratamento dos temas e conteúdos relacionados ao espaço geográfico. Mesmo não sendo uma prática tradicional, deve-se destacar que as águas de rios, mares e chuvas estão diretamente ligadas à história concreta da humanidade, bem como às representações culturais e religiosas que se desenvolveram localmente a partir das relações das sociedades com as águas em seus lugares de existência. Sobre os rios, por exemplo, são inúmeras as referências sobre o significado que possuem nas mais diferentes sociedades – no tempo histórico e no espaço –, o que na Geografia regional do início do século XX se mencionava como “gêneros de vida”, por influência de Vidal de La Blache. A história de civilizações inteiras e a evolução da ocupação humana ao longo de rios, influenciando a vida dos *lugares* por onde passam, sendo até hoje importantíssimos para a formação de significados e práticas sociais locais. Tais relações ainda são tratadas na Geografia Escolar, muitas vezes sem o suficiente cuidado de estabelecer as inter-relações pertinentes e instigantes entre os atributos físicos e as particularidades históricas, culturais e sociais dos *lugares*.

Considerações finais

A reflexão sobre categorias de análise e conceitos geográficos clássicos a partir de imagens contribui para diversificar as possibilidades docentes em todos os níveis acadêmicos. A proposta de trabalhar conteúdos geográficos a partir das categorias *forma*, *processo* e *significado* e com os conceitos de *paisagem* e *lugar* exemplifica a possibilidade de promover a integração entre os aspectos físico-naturais e socioculturais/políticos e econômicos na observação, análise e compreensão do espaço geográfico.

O trabalho com imagens amplia as possibilidades desta proposta, diversificando as possibilidades de análises para tipos de espaços geográficos diferenciados, com temáticas diversas. A interpretação de imagens converge com a proposta de alcançar o entendimento do espaço geográfico por meio de uma multiplicidade de linguagens e dimensões cognitivas diversificadas.



REFEFÊNCIAS

AFONSO, A. E. **Perspectivas e possibilidades do ensino e da aprendizagem em Geografia Física na Formação de Professores de Geografia**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) – UFRJ/ IGEO/ PPGG, Rio de Janeiro, 2015.

____ (Org.); SANTOS, A.; LIMA, R.; SILVA, T. **Geomorfologia Geral**. Manual de disciplina do Curso de Licenciatura em Geografia da UERJ/modalidade EAD. Rio de Janeiro. Fundação CECIERJ, 2013.

ARANHA, R. de C.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.). **Geografia aplicada ao turismo**. São Paulo, Ed. Oficina de Textos, 2014.

BUENO, M. A. A Geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. *In*: CALLAI, Helena Copetti (Org.) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2011.

CALLAI, H. C. (Org.) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí. 2011.

CASCUDO, L. da C. **Geografia dos mitos brasileiros**. Publicado em 1940 e reeditado por BARRETO, A. M. C.; CASCUDO, F. L. da C. São Paulo, Ed. Global, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.) **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, São Paulo. Campinas: Papirus. 2013.

CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. p. 15-47. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil. 1995.

____ Processo, forma e significado – uma breve consideração. Publicado no site do **Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul** em 10 nov. 2009. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/Contribuicoes/Processo_Forma_Significado.htm

Corrêa, R. L.; ROSENDAHL, Z. Apresentando leituras sobre paisagem, tempo e cultura. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.) **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

COSGROVE, D.E. Social formation and symbolic landscape. Madison: the University of Wisconsin Press, 1995.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. *In*: Castellar, S. 2012. (Org.) **Educação Geográfica: Teorias e práticas docentes**. São Paulo. Ed. Contexto, p. 79-96. 2012.

HOLZER, W. O conceito de lugar na Geografia Cultural-Humanista: uma contribuição para a Geografia Contemporânea. **GEOgraphia** – Ano V, n. 10, p. 113-123. 2003.

MACIEL, A. B. C.; LIMA, Z. M. C. O conceito de paisagem: diversidade de olhares. **Rev. Sociedade e Território**. Natal, v. 23, n. 2, p. 159-177. jul./dez/ 2011.



MACIEL, A. B. C.; MARINHO, F. D. P. Análise do conceito de paisagem na ciência Geografia: reflexões para os professores do ensino básico. **Revista GEONORTE**, Ed. Especial, v. 1, n. 4, p. 13-22. 2012.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.) **O Espaço da diferença**. São Paulo. Ed. Papirus. 2000.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. 312p. 2008. Texto publicado originariamente em MASSEY, D. "A global sense of place" *Marxism Today*, p. 24-29. Traduzido por Pedro Maia Soares.

MEINIG, D. O Olho que Observa: Dez Versões da Mesma Cena. **Espaço e Cultura**, n.13, p. 36-46, 2002. Acesso em: jan/2015. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/7424/5380>

MORAES, A. C. R. de. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (Org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo. Ed. Contexto, 2008.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade de São Paulo (USP), 2011.

MOREIRA, R. As categorias espaciais da construção geográfica das sociedades. **GEografia**. Niterói: v. 3, n. 5. 2001.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. **Evolução e Ocupação**: um passeio no tempo. Ilustrações. 2007. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/EOUrbana/>

SANTOS, M. Estrutura, processo, função e forma como categorias do método geográfico. In: **Espaço e Método**. p. 49-59. São Paulo. Ed. Nobel, 1985.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e meio técnico-científico – informacional. São Paulo. Ed. Hucitec. 1994.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. São Paulo: EdUSP. 2002.

SCHAMA, S. **Paisagem e memória**. São Paulo. Ed. Companhia das Letras. 1996.

SCHIER, R. A. Trajetórias do conceito de paisagem na Geografia. **Revista Ra'è Ga**. n. 7, p. 79-85. Curitiba, Editora UFPR. 2003.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e Lugar** – a perspectiva da experiência (traduzido de Space and Place: the perspective of experience). Minneapolis, Univ. Minnesota Press, 1977.



OFICINAS DIDÁTICAS DE CARTOGRAFIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM PINHEIRO/MA

ALEXANDRE VÍTOR DE LIMA FONSÊCA

IRANILDA SILVA LIMA FONSÊCA



VOLTAR AO
SUMÁRIO

Nos cursos de licenciatura, as questões abordadas em escala local ou regional ou até mesmo global para serem analisadas em sala de aula necessitam, a priori, ser espacializadas em limites que façam parte do conhecimento cognitivo do educando. Para o professor de Geografia, essa é uma questão de difícil abordagem, uma vez que a grande maioria dos livros didáticos utilizados não possui uma abordagem que atenda à questão local na sua totalidade.

Assim, surge a necessidade de se buscar material extra que atenda à demanda existente por parte dos professores assim como de alunos, colocando-se como importante ponto de partida para a construção de conceitos, tornando os conteúdos abordados reais e mais significativos para a comunidade discente.

Os trabalhos foram realizados no início do ano letivo de 2015, no Centro Universitário de Pinheiro/MA, e foram desenvolvidas as oficinas de: “Biruta”, “Pluviômetro”, “Bússola Artesanal”, “Maquete”, “Globo Artesanal”, “Rumos Magnéticos”, “Jornada Geográfica” e “Relógio Solar”, que serviram de base para a efetivação da proposta nas escolas.

As oficinas fizeram parte de um projeto de extensão intitulado de “Formação Continuada de Professores de Geografia”, que teve como

objetivo desenvolver atividades que atualizem professores da rede pública municipal de Pinheiro em fluxo contínuo na ciência geográfica.

A opção para desenvolver a formação continuada, que teve como metodologia “Oficinas Didáticas”, proporcionou aos professores da rede de ensino público do município, experiências ímpares na confecção e manuseio de equipamentos úteis para atividade nas aulas de Geografia.

O trabalho foi realizado concomitantemente em quatro das dez escolas municipais urbanas e versou sobre a confecção e uso de “Biruta” e trabalho de campo (Jornada Geográfica). As oficinas foram realizadas com turmas do 6º ano nos turnos matutino e vespertino e envolveram um quantitativo de 120 estudantes, quatro professores e dez alunos de graduação dos Cursos de Ciências Humanas e Naturais, pertencentes ao Centro Universitário de Pinheiro/MA, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Embora o experimento tenha ocorrido em quatro escolas, optamos pela Escola Municipal Inha Rego, localizada na Rua Odilon Soares, na zona urbana de Pinheiro/MA, para a confecção deste artigo.

Metodologia

A metodologia usada durante o trabalho teve como foco a pesquisa participante, história oral, entrevistas com os atores envolvidos, assim como a percepção do espaço vivido por parte dos discentes e docentes da escola municipal envolvida na pesquisa e alunos voluntários dos Cursos de Graduação de Ciências Humanas e Naturais do Centro Universitário de Pinheiro/MA.

Na oficina didática “Jornada Geográfica”, o local escolhido foi o entorno das escolas municipais. O trabalho de campo foi definido e realizado em equipes com grupos de cinco alunos, com saídas da escola uma vez por semana em um dia predefinido com a professora de Geografia da escola objeto da pesquisa e dois acadêmicos da UFMA. A escolha da sequência dos participantes obedeceu à ordem alfabética do diário de classe, no sentido de contemplar todos os alunos, sem distinção de gênero.

Cada aluno portava um kit com uma câmera fotográfica, um mapa do local e questionários. A câmera fotográfica digital tinha como



objetivo fotografar, ao longo do percurso, os elementos da paisagem que mais aguçavam suas percepções.

Ao longo do percurso, os alunos marcaram no mapa de apoio os estabelecimentos comerciais, residenciais, assim como os serviços públicos existentes no entorno da escola, para posterior atualização do mapa do percurso.

Os questionários serviram para diagnosticar o perfil socioeconômico da população do entorno da instituição de ensino.

Formação continuada: trabalho de campo

Considerar o sistema educacional como um movimento social não se constitui em nenhum absurdo, uma vez que não se pode negar sua existência, tampouco o caráter social e socializador da escola, o que, para Coll e Solé (2004, p. 18), “[...] é Algo tão inerente à nossa sociedade e à nossa maneira de viver que, às vezes, não nos perguntamos por que há escolas ou damos a essa pergunta respostas um pouco simples”. É evidente que uma das formas que a sociedade tem de entrar em contato com a cultura é no seio familiar, seguido da comunidade onde mora e da escola que frequenta, lógico que essa ordem pode ser modificada, isso porque o processo de aprendizagem não acontece sistematizado.

Estudar o cotidiano dos alunos no seio familiar é conhecer a realidade concreta de seus afazeres diários, que envolvem, antes de tudo, conhecimentos do lugar entendido como o ambiente onde acontecem as relações de socialização dos conhecimentos adquiridos diariamente, nas atividades que seus pais desenvolvem e que se constituem como fonte principal de renda familiar na comunidade a ser estudada.

Para Callai e Zarth (1997, p. 37), “as experiências no dia a dia das crianças também são recursos possíveis e interessantes de se aproveitar em sala de aula. Elas observam caminhos, construções, reformas, têm acesso às conversas diárias da família, assistem TV, ouvem rádio [...]”. Nesse sentido, o professor deverá destinar um tempo, durante as aulas, para ouvir os depoimentos de seus alunos, no sentido da valorização da vivência diária dos educandos e com isso estabelecer a socialização do conhecimento.



O estudo do cotidiano termina por envolver práticas que “[...] possibilitam a compreensão das relações sociais expressas no cotidiano escolar, num enfoque dialético homem-sociedade, nos diversos momentos dessa relação” (ANDRÉ, 2001, p. 40).

As relações sociais acontecem, em primeiro lugar, dentro do convívio familiar, e é nesse espaço que também se processa parte da formação intelectual do educando, tais como: comportamentos, hábitos, valores, iniciativas, percepção, entre outros.

A saída para uma aula de Geografia do lado de fora da escola não é o bastante como metodologia, pois, segundo Pontuschka; Lopes (2010, p. 31), “[...] a ideia de ir ao campo apenas como ‘necessidade de sair da sala de aula’ pode, seguramente, esvaziar as potencialidades educativas dessa atividade como método de ensino e subestimar, obviamente, os momentos de aprendizagem realizados na sala de aula”.

Para tanto, colocam-se outras questões pertinentes ao tema: Por onde trilhar com segurança? Quais os equipamentos individuais a transportar e como devem ser utilizados? O que discutir com os alunos no decorrer da jornada? Como verificar os resultados?

Sobre a escolha dos lugares, segundo Pontuschka; Lopes (2010, p. 21), “[...] a rigor, não existem ‘lugares privilegiados’ e não há também ‘lugares pobres’ para a realização dos Estudos do Meio. Em cada caso, o grande desafio que se apresenta aos seus realizadores é o processo de saber ‘ver’, saber ‘dialogar’ com a paisagem [...]”. Como desejávamos garantir certo grau de objetividade, optamos por um itinerário que contemplasse, por um lado, os aspectos da paisagem social e, por outro, elementos da paisagem natural.

A educação é vista como uma prática transformadora, de vital importância na formação social de um povo, chegando mesmo a determinar as atividades econômicas, sociais e políticas. Na visão de Gamboa (2001, p. 104), a escola “[...] é o espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais”. Essas contradições manifestam-se, acima de tudo, na luta por uma escola democrática para todos, exigindo do docente uma melhor compreensão das práticas pedagógicas e das ações educacionais implementadas no dia a dia, na sala de aula, haja vista que as ações docentes fazem parte do papel socializador da escola.



Os processos de transmissão familiar podem ser estudados a partir de vários procedimentos, entre eles destacam-se os conhecimentos adquiridos durante suas idas e vindas diárias no trajeto casa/escola/casa, ou em jornadas geográficas, quando os alunos se defrontam com situações diárias e que fazem parte dos conteúdos escolares, como, por exemplo, as paisagens urbanas observadas durante o percurso. Nesse sentido, a incorporação de novos conhecimentos não acontece aleatoriamente, é fruto do acúmulo de conteúdos concretos adquiridos ao longo de suas vidas e que são indispensáveis na assimilação de novos conteúdos.

Destacar a importância do trabalho de campo no estudo da paisagem na Geografia parece óbvio, principalmente quando o trabalho se constitui em um instrumento de pesquisa dos mais importantes para a produção do conhecimento científico. Pontuschka e Lopes (2010, p. 15) destacam que o estudo do meio enquanto prática pedagógica faz parte “[...] de uma tradição escolar” que, inspirada em educadores tais como Francisco Ferrer (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966), tem por objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”. Na concepção de Tomita, é uma atividade que contribui para estreitar a relação dos alunos entre si e com os professores, conduzindo-os a praticar atitudes necessárias que, além de assimilar e compreender melhor os conteúdos específicos, podem influir na modificação de atitude e na formação da personalidade e mais tarde poderá servir para a vida social e profissional (TOMITA 1999, p. 14).

Nesse sentido, a atividade de campo contribui para aguçar os estímulos sensoriais e a percepção dos alunos, ampliando e desenvolvendo suas habilidades espaciais, o que, com certeza, contribuirá para o registro mental dos lugares percorridos, acumulando informações que irão influenciar suas experiências espaciais futuras.

Com uma postura mais epistemológica, Serpa (2006, p. 20) destaca que tanto a dialética quanto a fenomenologia não são excluídas do trabalho de campo e afirma que, “enquanto métodos, podem funcionar como estratégias complementares, buscando-se sempre a construção da síntese sujeito-objeto, própria ao ato de conhecer, ora utilizando-se da história enquanto categoria de análise, ora buscando-se intencionalmente abstrair a historicidade dos fenômenos [...]”. Assim sendo,



justifica-se, mais uma vez, as entrevistas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a opção por história oral como procedimento metodológico de análise, uma vez que o método fenomenológico abarca o significado das vivências e experiências do mundo.

O trabalho de campo não se constitui em apenas uma saída da sala de aula como forma pedagógica de romper com a rotina das aulas, ou em passeios, como se pode pensar, na verdade, o trabalho de campo se constitui como ferramenta de trabalho.

Geógrafos como Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 57) observam e chamam a atenção para o fato de que “fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos”. A ideia da produção do conhecimento passa, necessariamente, pela seleção e organização dos conteúdos teóricos, os quais implicam em planejamento e procedimentos coerentes, para que sejam atingidos os objetivos dos trabalhos desenvolvidos no campo.

Para Kaiser (2006, p. 97), “a pesquisa de campo é um meio e não um objetivo em si mesmo”. Como meio, pode quebrar barreiras, ultrapassando a compartimentação das disciplinas tão questionadas no sistema educacional atual, rumo a um processo multidisciplinar, o qual é perfeitamente possível, respeitando as características próprias das disciplinas. Quanto ao objetivo a ser atingido, vai depender de uma série de fatores, como, por exemplo: a faixa etária, o tempo do percurso, o caráter da pesquisa. De forma geral, o trabalho de campo terá sempre um caráter de aprendizagem e de formação, tanto do aluno quanto do professor.

Na concepção de Serpa (2006, p. 10), “o trabalho de campo deve se basear na totalidade do espaço, sem esquecer os arranjos específicos que tornam cada lugar, cidade, bairro ou região uma articulação particular de fatores físicos e humanos em um mundo fragmentado, porém (cada vez mais) articulado”.

Não se pode esquecer que os arranjos específicos dos lugares dependem, entre outros fatores, do aprendizado diário, das experiências vividas de sua população e do convívio entre o educando e a escola, na perspectiva de prepará-lo melhor para a difícil tarefa que é a



articulação entre os problemas enfrentados no cotidiano e os correspondentes em nível local, regional e global.

Quanto às questões relativas à leitura e interpretação de paisagens, a partir das representações cartográficas como forma didática de análise prévia de lugares a serem estudados no trabalho de campo, Almeida (2001, p. 18) chama a atenção para a prática didática com relação à leitura de mapas e diz que “ler e escrever, em Geografia, exigem domínio da linguagem cartográfica”. Nesse sentido, é necessário que o professor, juntamente com os alunos, ao realizar essa tarefa, tenha conhecimentos das teorias de leitura e representação espacial.

A leitura da paisagem como ferramenta para estudar o ambiente se constitui em mais um recurso didático que alunos e professores dispõem para construir e (re)construir estruturas de representação e percepção das imagens da paisagem local e comparar com as paisagens regionais e até global, possibilitando a percepção de seu vínculo afetivo e de identidade com o lugar onde vivem.

Quando se estuda a paisagem local, deve-se procurar estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. Inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral (BRASIL, PCNs, 1998, p. 12).

Pontuschka (2007) chama a atenção para essa leitura e diz que: “É preciso saber ‘ver’, saber ‘dialogar’ com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno.” Essa forma de abordagem pode oferecer, sem dúvida, contribuições importantes para o estudo do cotidiano do lugar, tendo como enfoque principal a leitura da paisagem como aspecto do espaço geográfico.

A partir da ideia do lugar, o professor pode trabalhar o cotidiano dos alunos tendo como referência os objetivos para o primeiro ciclo do ensino fundamental, que, segundo os PCNs Brasil (1998), apontam para:



Reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social; e reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 13).

São vários os eixos temáticos que o professor pode trabalhar, tendo como enfoque o estudo da paisagem, no entanto, destaca-se o bloco temático sugerido pelos PCNs (Brasil, 1998) intitulado “Tudo é natureza”, onde a temática a ser estudada “é a presença da natureza em tudo que está visível ou não na paisagem local”, e ainda:

“a visão global de natureza expressa na paisagem local pode ser realizada através dos hábitos de consumo, pesquisando os produtos que participam da vida cotidiana, como são feitos e qual a origem dos recursos naturais que estão envolvidos em sua produção”. (BRASIL, PCNs, 1998, p. 14).

A partir dos delineamentos metodológicos propostos, pretende-se discutir a formação de professores da rede pública de ensino, as relações entre os educandos, a escola, a comunidade e a metodologia de ensinar e aprender Geografia, a partir da leitura da paisagem local por meio de Oficinas Didáticas.

As oficinas didáticas

As oficinas visam proporcionar momentos de aprender, ensinar, desvendar, criar, experimentar e discutir ideias relativas ao uso prático de conteúdos sociais como fonte de descobertas. As oficinas estão baseadas em trabalhos apresentados e discutidos em encontros com a comunidade escolar por meio de palestras e exposições ao longo dos últimos anos, com ênfase na cartografia aplicada no ensino básico. As tarefas propostas se enquadram como sugestões de dinâmica de grupo, facilitando e incentivando o trabalho coletivo como forma de aprendizagem. Para este trabalho, escolhemos as oficinas de “Biruta” (Figuras 1 e 2) e o trabalho de campo intitulado de “Jornada Geográfica”.



Construção e uso de biruta

Nesta tarefa, o aluno vai poder confeccionar seu próprio instrumento de observação de direção do vento. Vai poder discutir as correntes, direções e sua importância na renovação do ar no que diz respeito ao conforto térmico da população nas zonas urbanas e rurais das cidades.

Objetivos

Observar a direção do vento;

Realizar medição de direção do vento; Confeção de material didático.

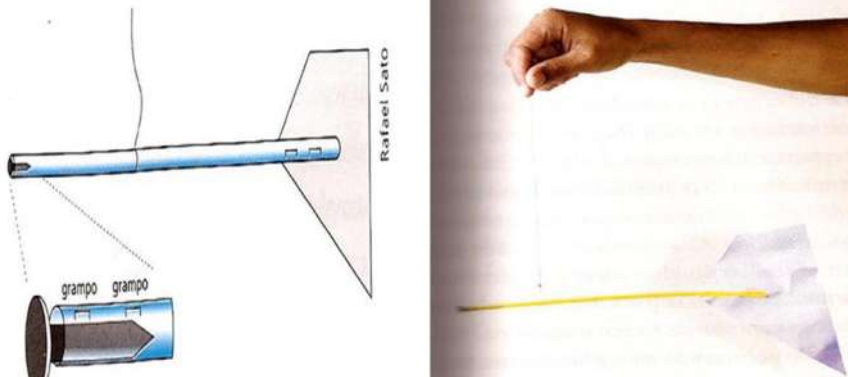
Materiais

Canudo, prego, tesoura, grampeador, papel e linha.

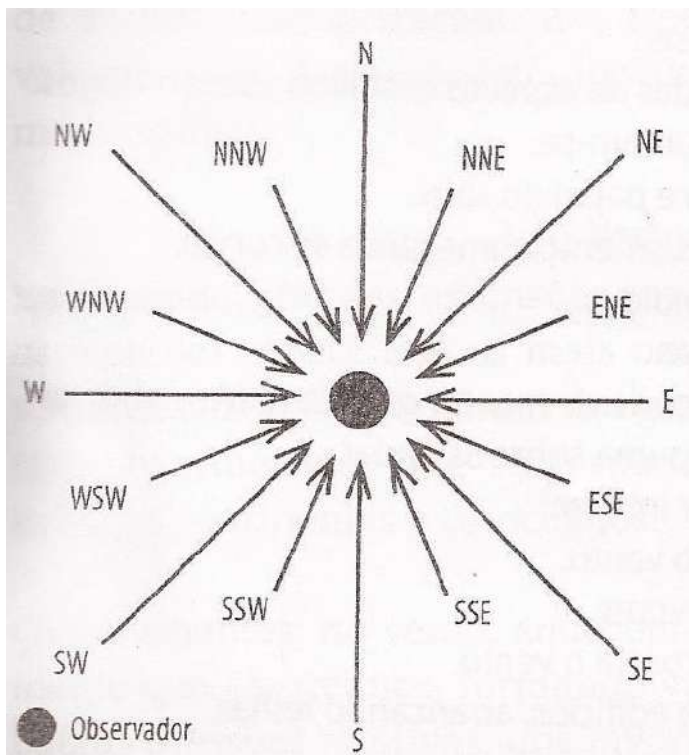
Procedimentos

Com o uso da bússola, marque no chão as direções cardeais. Essa tarefa vai contribuir para a definição da direção das correntes de vento no local da pesquisa. Com o canudo na mão, crave um grampo em uma das extremidades; após esse procedimento, introduza um prego, deixando a cabeça dessa peça de metal para fora do canudo. Desenhe em um pedaço de papel uma figura geométrica no formato de um leme e recorte. Agora, fixe o leme na extremidade oposta ao prego que está preso ao canudo e grampeie. Em seguida, amarre a linha no canudo, de forma a equilibrar suas extremidades, e está pronta a “biruta” (Figura 1).



Figura 1 – BIRUTA

Fonte: HASLAM, Andrew; TAYLOR, Barbara, 1999.

Figura 2 – Indicador da direção dos ventos (Rosa dos ventos)

Fonte: FONSECA, A. V. L. 2013.

Trabalho de campo: “jornada geográfica”

A proposta tem como eixo norteador o estudo do bairro onde a escola está situada, destacando os aspectos culturais, históricos e geográficos, e visa levar o aluno a ser protagonista, em vez de mero espectador, das mudanças nele ocorridas, ou seja, visa tornar o aprendiz sujeito e objeto de seu próprio estudo.

A riqueza nesse tipo de proposta está na troca de experiências entre os professores que participam do projeto, destacando-se a integração entre a comunidade escolar e a comunidade do entorno da escola, ou seja, entre pesquisadores e pesquisados, questões referentes à dinâmica do bairro, temas que foram levantados e debatidos durante a realização do seminário, quando da apresentação do projeto para a comunidade do bairro.

Busca-se analisar e discutir as trilhas como recurso didático em função da importância para o estudo do espaço geográfico a partir do espaço vivido, enfatizando os elementos da paisagem como procedimentos metodológicos, explorando os dados obtidos em campo por meio das linguagens gráfica, fotográfica, cartográfica e textual, com o intuito de valorizar a identidade cultural do educando associado ao lugar, por meio da percepção dos elementos da paisagem.

Objetivos

Observar o espaço real a partir de diversos olhares; construir uma metodologia interdisciplinar, e desenvolver recursos didáticos com base em registros.

Materiais

Câmera fotográfica, mapa da área, questionários para entrevistas, papel para anotação e desenho.

Procedimentos

Após a definição do bairro, da escola e do caminho a ser trilhado, foram discutidos o tema e os objetivos do trabalho e verificado, junto à turma, o que já conheciam a respeito dos lugares a serem visitados e os conceitos geográficos a serem discutidos nas paradas técnicas.



Os olhares dos educandos durante as etapas da pesquisa podem ser observados em três momentos: o primeiro, quando de suas caminhadas pelas trilhas enquanto observadores dos lugares através do ato de andar, investigar e sentir; o segundo acontece durante a “Jornada Geográfica”, quando fotografam os elementos presentes no cenário. De posse de papel, lápis e prancheta, desenham aspectos do cotidiano durante as paradas em lugares estratégicos ou mesmo caminhando nas trilhas.

O terceiro momento volta-se para as fotografias, procedimento que se consolida como um momento de grande aprendizagem, não somente pela atração que a câmera fotográfica desperta, mas principalmente pela coleta de informações da realidade cotidiana.

Essas considerações a respeito da temporalidade das fotografias não significa que sejam eventos do passado, ao contrário, estamos certos de que as fotografias, enquanto linguagem não-verbal, estão presentes no discurso contemporâneo dos alunos.

As fotografias são tiradas individualmente, sem definição de quantidade e preocupação com enquadramentos específicos, ou seja, o processo foi livre. Nesse sentido, a ideia era deixar todos os alunos à vontade, de forma que pudessem usufruir da câmera da melhor maneira possível, no registro dos elementos da paisagem que mais lhes despertassem a atenção e que retratassem as relações espaciais presentes no dia a dia da comunidade pinheirense, sem as amarras do ajuste fotográfico profissional.

Analisa-se a satisfação dos alunos em sair da sala de aula em busca de trilhas que aguçam a curiosidade e criam expectativa. A percepção sobre os lugares trilhados descortina a satisfação pela descoberta, pois é a oportunidade do contato com a realidade local (Figura 3).



Figura 3 – Alunos da Escola Inah Rego e acadêmicos da UFMA em trabalho de campo



Fonte: FONSÊCA, A. V. L /2015.



O conhecimento de lugares “novos” conduz o aluno à investigação do real e o motiva a desafios por conhecer sua realidade, além de ser um recurso relacionado com atividades pedagógicas, na intenção de produzir novos conhecimentos.

Assim, as imagens nos ajudam a aferir, diagnosticar e identificar, por meio da observação, aspectos das cenas diárias dos sujeitos envolvidos no processo. Não se pode esquecer que as fotografias são resultado das motivações e visões do ambiente no momento da foto e possuem informações daquilo que as motivou.

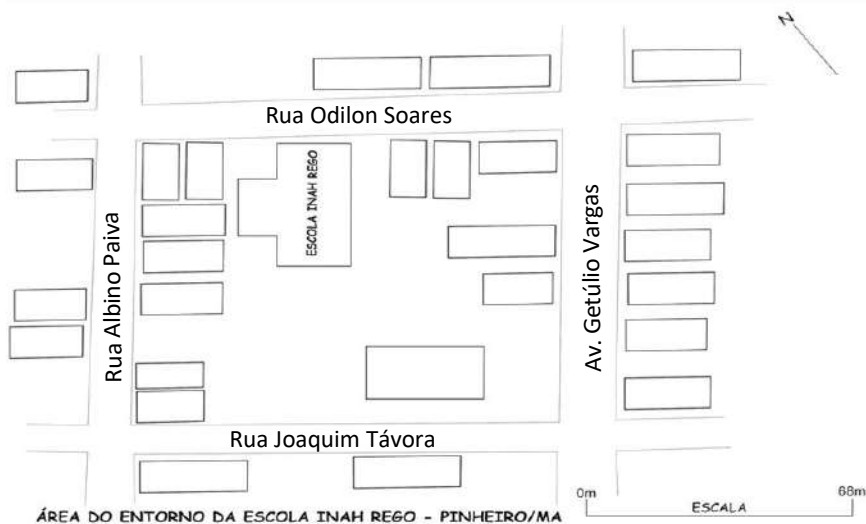
Não obstante as leituras das abstrações tenham sido realizadas a posteriori sem atualizações, as imagens produzidas no passado próximo são resultantes das inter-relações sociais do espaço vivido (Figuras 4 e 5), portanto, são imagens sujeitas a atualizações constantes. O processo de releitura das fotos pode ter continuidade, uma vez que educandos e educadores fazem parte da mesma comunidade e são sujeitos da mesma ação.

Figura 4 – Área do entorno da Escola Inah Rego – Pinheiro Maranhão.



Fonte: Google/2003.

Figura 5 – Mapa do entorno da Escola Inah Rego



Fonte: FONSÊCA, A. V. L /2016



Considerações finais

O ensino de Geografia tem buscado continuamente ao longo dos anos, por meio de docentes e pesquisadores, o desenvolvimento de métodos e técnicas capazes de subsidiar e compreender melhor a espacialização de fenômenos humanizados, representados nos mapas, cartas e outros documentos cartográficos.

Não se pode esquecer que o conhecimento prévio é um recurso bastante utilizado pela Geografia, pois promove o desenvolvimento de uma série de abstrações mentais que resultam certamente em autonomia intelectual, não apenas como melhoria da aprendizagem dos conteúdos geográficos ministrados nas salas de aula, mas, do mesmo modo, na formação de leitores críticos e conscientes das questões socioeconômicas e ambientais do município.

As Oficinas Didáticas realizadas na Escola Municipal Inha Rego como sugestões de tarefas detalhadas auxiliam o professor ou a professora na área de Ciências Humanas na elaboração de aulas com conteúdos que dizem respeito a temas geohistóricos e sociais. As tarefas propostas se enquadram como sugestões de dinâmica de grupo, facilitando e incentivando o trabalho coletivo como forma de aprendizagem.

As sugestões visam proporcionar momentos de aprender, ensinar, desvendar, criar, experimentar e discutir ideias relativas ao uso prático de conteúdos sociais como fonte de descobertas.

As oficinas estão baseadas em trabalhos apresentados e discutidos em encontros com a comunidade escolar por meio de palestras e exposições, ao longo dos últimos anos, com ênfase no ensino básico.

Esperamos proporcionar momentos prazerosos de ensino e aprendizagem a professores e educandos do ensino básico. Deixamos aqui nosso agradecimento aos colaboradores, que de uma forma ou outra, através de críticas e sugestões, possam contribuir para o aperfeiçoamento do nosso trabalho.



REFEFÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-67, jul. 2006.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do Desenho ao Mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**, 7. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume 5 – história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti.; ZARTH, Paulo Afonso. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

COLL, César.; SOLÉ, Isabel. **Os professores e a concepção construtivista**. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: 6. ed. Ática, 2004.

KAISER, Bernard. O Geógrafo e a Pesquisa de Campo. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 93-104, jul. 2006.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**, São Paulo: 7. ed., Cortez, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William. (Org.) **O Ensino de Geografia no Século XXI**. São Paulo; 3. ed., Papyrus, 2007.

_____, Nídia Nacib.; LOPES, Claudivan Sanches. **Estudo do Meio**: fundamentos e estratégias. Maringá: Coleção Fundamentum, 2010.

SERPA, Ângelo. O Trabalho de Campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 7-24, jul. 2006.

TOMITA, Luzia M. Saito. Trabalho de Campo como Instrumento de Ensino em Geografia. **Revista Geografia**. Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan/jun. 1999.



O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS TICS

Para além das práticas tradicionais

DANIELA LIMA NARDI GOMES

ANDREA COELHO LASTÓRIA



VOLTAR AO
SUMÁRIO

O presente capítulo tem como objetivo relatar uma prática pedagógica desenvolvida de modo interdisciplinar numa escola do interior paulista. A prática teve como ponto de partida a leitura de textos sobre a localidade, na perspectiva de se promover uma formação cidadã para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Envolveu, ainda, a utilização de determinados recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Desenvolvida pelo conjunto de professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento escolar, a prática pedagógica buscou instigar, ampliar e compreender os variados espaços de vivência dos alunos, por meio das reflexões a respeito do município de Ribeirão Preto-SP.

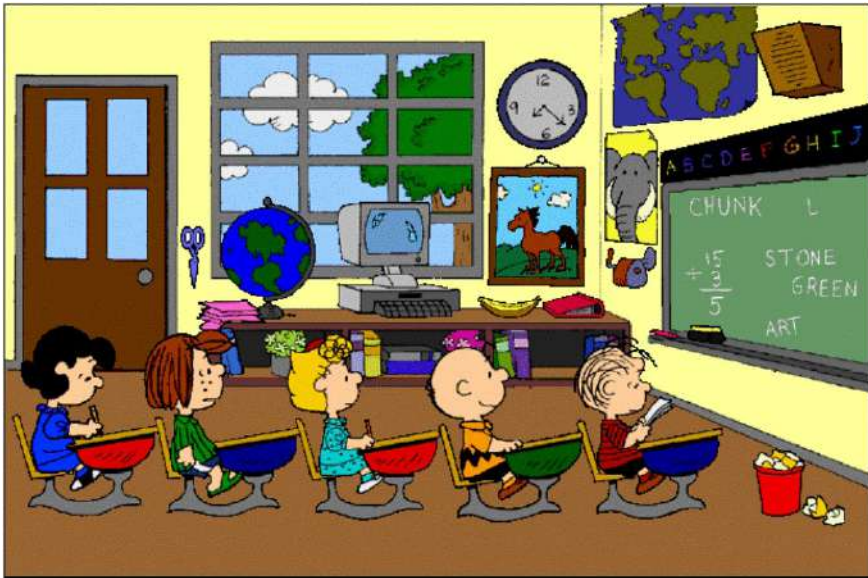
Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), professoras da área de Didática da Geografia, afirmam que a Geografia Escolar trata de questões que ajudam os alunos a compreender a realidade à sua volta: as transformações que estão ocorrendo no mundo e a relação delas com a vida humana nas localidades, as questões ambientais e as contradições nas maneiras com que a sociedade se apropria da natureza e dos recursos naturais, além da compreensão do impacto das tecnologias sobre o desenvolvimento global. Com base nisso, as autoras esclarecem

que “é oportuno que o professor da disciplina saiba lidar com as diferentes linguagens utilizadas para a análise geográfica e tenha domínio das novas tecnologias para seu posterior uso com os alunos” (2009, p. 264).

Nesse sentido, entendemos que os professores devem promover práticas pedagógicas pautadas numa concepção de ensino que rompe com rotinas escolares tradicionais, ligadas ao uso exclusivo da lousa com giz, do livro didático e da oratória docente. É de fundamental importância nos dias atuais que o educando entenda o mundo em que vive e que se desenvolva como um cidadão reflexivo e crítico. Para isso, é imprescindível o estabelecimento de práticas escolares que incluam o universo tecnológico em que as informações são tão acessíveis e, ao mesmo tempo, tão difusas.

A maioria dos professores atuantes hoje foi formada nos modelos do século XX; as matrizes curriculares e a escola ainda parecem estar formatadas nos moldes de séculos anteriores, mas os alunos vivenciam num mundo marcado pelos novos paradigmas do século XXI, onde os recursos tecnológicos foram ampliados de modo exponencial. A tradição escolar, ainda pautada em salas de aula com carteiras enfileiradas e atividades de ensino que ignoram as diferentes linguagens, os variados materiais de ensino e o próprio cotidiano e a localidade do aluno, incomoda vários professores e pesquisadores, que buscam ressignificar práticas pedagógicas em espaços formais e informais de ensino. A ilustração a seguir exemplifica esse modelo tradicional por explicitar os alunos em carteiras individuais enfileiradas numa sala de aula que pouco possibilita as trocas mais coletivas e o trabalho em grupo. Outro aspecto relevante é o uso da lousa e do giz em detrimento dos demais materiais existentes na sala, como, por exemplo, o globo terrestre, os mapas murais, o computador, dentre outros. Podemos, ainda, supor que, nesse modelo, o professor é tão pouco considerado como um profissional do magistério, um mediador do conhecimento, um pesquisador contínuo do processo de ensino-aprendizagem que nem aparece na ilustração crítica assinada por Charles M. Schulz.





Fonte: Blog Geografia em Foco. Acesso em 20/08/2017. Disponível em: <http://marlivieira.blogspot.com.br/2009/02/inicio-do-ano-letivo.html>.



O professor José Armando Valente, da Universidade Estadual de Campinas, que dedica sua pesquisa ao uso das tecnologias na Educação, refletindo sobre essa necessidade de transformação da escola frente à nova realidade do mundo contemporâneo, afirma que:

A transformação da escola é cada vez mais necessária e a nova realidade está exigindo que isso aconteça. Ela parece bastante difícil de ser feita, mas se contar com o uso adequado da tecnologia da informática, essa transformação não só acontecerá como tomará o papel do professor muito mais efetivo. (VALENTE, 1995, p. 49).

O pesquisador reconhece as dificuldades da adaptação do universo escolar tendo em vista os avanços tecnológicos, mas defende que o uso adequado da tecnologia da informática é um caminho possível e necessário para desenvolver várias habilidades aos alunos nascidos no século XXI. O autor entende que as TICs devem ser usadas por meio da criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação

dos alunos na construção de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas na escola.

Nesse caminho, torna-se cada vez mais relevante discutir a interdisciplinaridade, que, segundo Marília Freitas de Campos Pires (1998), professora da Universidade Estadual Paulista, diz respeito à integração de diferentes áreas do conhecimento, em um processo colaborativo que rompe as divisões das disciplinas escolares como conhecimentos estanques e o domínio das tecnologias.

Entendemos ser necessário refletir sobre um ensino escolar que, diante dos desafios do mundo contemporâneo, exige menos conteúdos fixos e mais flexibilidade e mais processos contínuos de pesquisa e investigação. Segundo José Manuel Moran (2000), investigador na área de tecnologias usadas na Educação, um dos desafios da escola atual é conseguir conciliar a imensa quantidade de fontes existentes. Moran afirma que “temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida” (1999, p. 1).

Neste trabalho, defendemos que Tecnologia e Educação são indissociáveis e deveriam, portanto, caminhar juntas. Entretanto, a professora Vani Moreira Kenski (2008), da Universidade de São Paulo, chama nossa atenção ao afirmar que “as tecnologias, sozinhas, não educam ninguém” (p. 9), deixando clara a importância da mediação docente como necessária na referida parceria. Kenski afirma que:

O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação, com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI, 2008, p. 103).

Para que as TICs possam realmente trazer mudanças significativas no processo educativo, é preciso que sejam incorporadas pedagogicamente, passando por um processo de adequação a cada realidade e componente curricular. “A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2008, p. 44). Desde que estejam atreladas a um projeto



pedagógico bem elaborado e bem definido, podem provocar alterações no processo ensino-aprendizagem, “levando ao melhor conhecimento e ao maior aprofundamento do conteúdo estudado” (p. 45).

Pelo exposto, é fundamental que os professores compreendam como as tecnologias podem ser renovadoras, portanto, a formação docente é um processo que merece ser pautado. A professora Lana de Souza Cavalcanti (2012), da Universidade Federal de Goiás, oferece grandes contribuições para se refletir sobre a formação docente na área da Educação Geográfica, especificando a importância de uma formação crítica, que parta de dois princípios básicos: a formação continuada e autoformação. Segundo a autora, o professor, tendo como base suas experiências e concepções sobre a sua área científica e a sobre a Educação, constrói seu projeto e se constrói como docente de Geografia. Cavalcanti (2010) afirma que o ensino acompanha um conjunto de mudanças políticas, econômicas, culturais na sociedade e a Geografia, nesse sentido, deve contemplar o dinamismo do mundo contemporâneo, de modo a ir além dos conteúdos escolares, envolvendo valores, posturas e comportamentos na formação dos alunos.

A professora Nídia Nacib Pontuschka, pesquisadora brasileira do Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, Educação, Ensino, Aprendizagem e Ensino de Geografia e em Formação de Professores, destaca sobre o uso das novas tecnologias na escola brasileira. Para ela,

a escola é responsável pelo acesso à informação e ao conhecimento, além de promover o reconhecimento da importância e do uso das novas tecnologias. Ademais, é fundamental preparar o aluno para desenvolver o senso crítico necessário para que possa selecionar e utilizar as informações e não perder-se no “dilúvio informacional” das redes de comunicação. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 263).

Nessa mesma direção, o geógrafo e professor Milton Santos explicita que, “para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos” (SANTOS, 1998, p. 121).



Consideramos que para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, no sentido de se estabelecerem por meio de um modelo educacional renovado, que esteja mais vinculado às necessidades da época em que nossos alunos estão inseridos, é necessário que as unidades e redes escolares valorizem seus professores como intelectuais do ensino. Necessário, ainda, que os programas de formação docente sejam revistos, tanto pelas escolas ou redes de ensino quanto pelos governos e demais instâncias formadoras. Estamos falando de revisar tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, no sentido de buscar superar a concepção de formação como um único evento formativo da vida profissional do professor ou, ainda, como um processo que depende, exclusivamente, do professor. A formação continuada deve ser entendida como constante e necessária em todas as áreas do conhecimento escolar. Essa promoção não pode ser ofertada apenas para alguns professores. Todo o coletivo docente merece ser formado numa cultura colaborativa. De acordo com as professoras Andrea Coelho Lastória e Filomena Elaine Paiva Assolini, da Universidade de São Paulo:

A referida dimensão de formação continuada não coloca os professores como ouvintes passivos que precisam ser ‘reciclados’ (ideia relacionada aos produtos usados que serão descartados no lixo) ou ‘capacitados’ (como se os professores não tivessem capacidade para exercer sua própria profissão). Pelo contrário, muitos projetos ou programas de formação continuada priorizam os professores como pesquisadores ou investigadores de sua própria prática ou de temas que respondam, prioritariamente, aos interesses de seus próprios contextos escolares e pessoais. (LASTÓRIA; ASSOLINI, 2010, p. 25).

Francisco Imbernón, professor da Universidade de Barcelona, esclarece que “a formação (de professores) em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações” (2011). Ainda segundo o autor, para um efetivo programa de formação de professores e para que ele cumpra seus objetivos:



É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável [...] e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Além disso, é fundamental ter um auxílio externo consistente. Boa parte das propostas formativas é promovida por administrações públicas. (IMBERNÓN, 2011).

No diálogo entre as ideias que tratam das Tecnologias Aplicadas à Educação, dos modelos escolares, dos professores e seus processos de formação e das práticas de ensino de Geografia, dá-se a discussão teórica deste capítulo. Apresentamos uma prática pedagógica desenvolvida por um coletivo docente que buscou superar vários limites existentes hoje nas escolas de anos iniciais e decidiu promover atividades simples, porém significativas para a formação de seus alunos. O uso de variadas linguagens, por meio de diversos recursos, dentre eles, os tecnológicos, marca os passos que estão expostos a seguir.

Desenvolvimento da prática

ATIVIDADE 1

Iniciou-se a sequência com os alunos sentados no chão da biblioteca da escola num formato de roda. No primeiro momento, os alunos leram o poema *Esse Pequeno Mundo*¹ e, em seguida, os professores motivaram uma discussão sobre o texto.

Esse pequeno mundo

(de autoria de Pedro Bandeira)

Sei que o mundo é mais que a casa,/mais que a rua, mais que a escola,
mais que a mãe e mais que o pai./Vai além do horizonte,/que eu desenho
no caderno,/como linha reta e preta,/que separa o azul de verde./Sei que
é muito, sei que é grande,/sei que é cheio, sei que é vasto./Me disseram
que é uma bola,/que flutua pelo espaço,/atirada pelo chute/de um gigante
poderoso;/vai direto para um gol,/que ninguém sabe onde é./Mas para

1 Esse Pequeno Mundo, autor Pedro Bandeira. In: Cavalcando o arco-íris, 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010.



mim o que mais conta/é este mundo que eu conheço/e que cabe direitinho/
bem debaixo do meu pé.

Partindo de palavras do texto, como mundo, rua, escola, horizonte, azul, verde, bola, espaço, gigante poderoso, os alunos trocaram informações e redigiram definições para essas palavras. Foi sugerido que anotassem as informações discutidas (Figura 1) para depois utilizar o dicionário e averiguar os significados levantados inicialmente por eles. Nesse segundo momento, foi feita uma ilustração do poema lido (Figura 2).

Figura 1 – Atividade de uma aluna de 9 anos

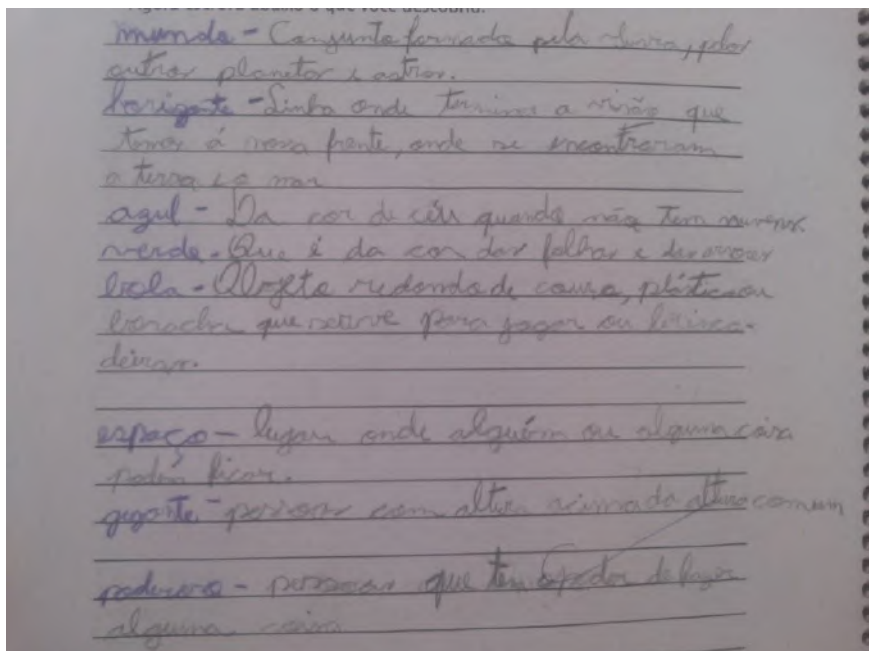
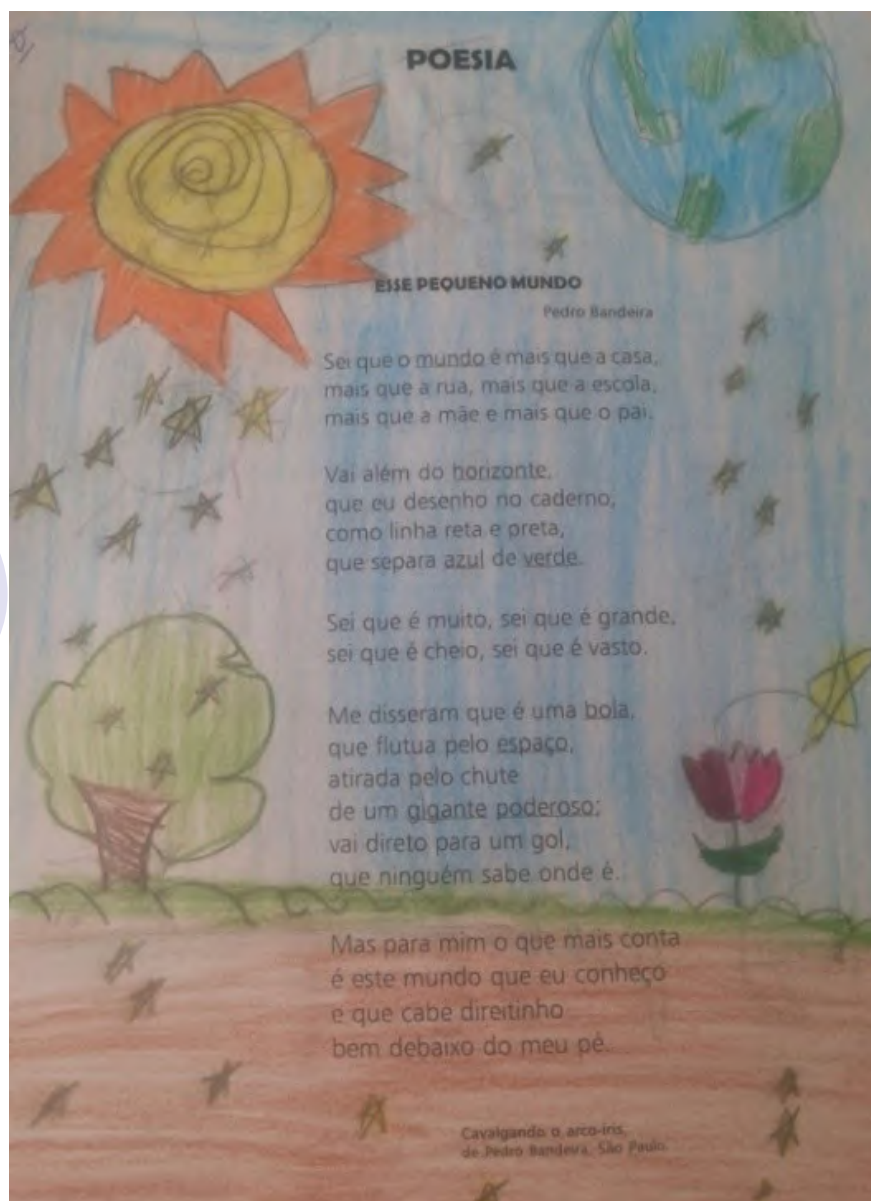


Figura 2 – Ilustração de uma aluna de 9 anos



ATIVIDADE 2

Os alunos leram a última estrofe do poema de Pedro Bandeira (*Mas para mim o que mais conta é este mundo que eu conheço e que cabe direitinho bem debaixo do meu pé*), e, junto com os professores, conversaram sobre o que conheciam e se lembravam do clima da cidade onde moram, da rua, do trajeto até a escola, das sinalizações, das construções, dos nomes das ruas, do número da casa onde moram, dos postes de iluminação pública, das caixas de correio, dentre outros elementos da paisagem urbana. Os professores, então, saíram com os alunos para dar uma volta de observação em torno da escola. Fizeram várias anotações ao percorrer o quarteirão todo. Na sala de aula, os alunos foram organizados em duplas e os professores pediram que desenhassem o percurso feito no quarteirão da escola (Figura 3).

Figura 3 – Ilustração de uma aluna de 9 anos



ATIVIDADE 3

Na sala de aula de Informática, os alunos puderam pesquisar mais informações sobre bairros e sobre a cidade, acessando mapas e textos informativos por meio de um Atlas Escolar Digital².

Após essas observações, para estudar o bairro e as transformações do ambiente urbano, eles acessaram um jogo virtual³ para construir uma cidade imaginária, atentando para os elementos necessários na construção de quarteirões, de bairros e de uma possível cidade. O desenvolvimento dessa atividade teve duração de três aulas, que ocorreram em três semanas seguidas, sendo uma aula de 50 minutos por semana.

Os alunos criaram e administraram uma pequena cidade que começa com um terreno sem ruas, sem casas, totalmente vazio, mas que possibilita colocar casas, empresas, comércio, edifícios públicos e, também, outros elementos, como ruas, jardins, praças e áreas de lazer, que podem ser criados. O objetivo principal do jogo é manter a cidade equilibrada e os cidadãos da cidade felizes. Isso pode ser conseguido equilibrando as construções, a natalidade, a quantidade de árvores e plantas, o abastecimento de água, as culturas agrícolas e o programa de reciclagem. Se esses recursos não forem mantidos sob controle, a cidade pode ficar sem abastecimento de água, além de poluída, e os cidadãos terão de abandonar a cidade.

Os professores puderam observar que, no desenvolvimento do conjunto de atividades que consideramos como interdisciplinares, a construção da cidade virtual pelo referido jogo desenvolvido na sala de Informática foi sendo atualizada e melhorada a cada aula, sendo que alguns alunos chegaram a solicitar, no último encontro, a possibilidade de reiniciar sua cidade, pois a que haviam construído estava muito “desorganizada”. Os alunos puderam reorganizar sua cidade virtual,

2 O município de Ribeirão Preto-SP conta com um Atlas Escolar no formato de CD-ROM sobre a localidade. O referido Atlas foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos da Localidade (ELO / FFCLRP / USP) e está disponível para download em <https://falagrupoelo.blogspot.com.br/p/atlas-escolar-municipal.html>

LASTORIA, A. C. (Org.). Atlas Escolar Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2008.

3 O referido jogo é denominado por SimTown, da Maxis Kids. Atualmente, está fora do mercado por não possuir atualização para os sistemas operacionais atuais.



fazendo uma autoavaliação e partindo da percepção, durante o desenvolvimento das outras atividades, de quais aspectos são necessários para uma cidade real.

ATIVIDADE 4

A atividade seguinte teve início com os alunos ouvindo e cantando uma música brasileira infantil intitulada de *Oras bolas*⁴.

Oras bolas

(de autoria de Edith Derdyk e Paulo Tatit)

Oi, oi, oi.../Olha aquela bola/A bola pula bem no pé,/no pé do menino./
Quem é esse menino?/Esse menino é meu vizinho./Onde ele mora?/Mora lá naquela casa./Onde está a casa?/A casa tá na rua./Onde está a rua?/Tá dentro da cidade./Onde está a cidade?/Tá do lado da floresta./Onde é a floresta?/A floresta é no Brasil./Onde está o Brasil?/Tá na América do Sul,/ no continente americano,/cercado de oceano/e das terras mais distantes/ de todo o planeta./E como é o planeta?/O planeta é uma bola/Que rebola lá no céu./Oi, oi, oi...

Os alunos participaram de um momento de discussão e interpretação textual e logo depois observaram algumas palavras que haviam sido destacadas pelos professores e por eles mesmos, como bola, menino, vizinho, mora, casa, rua, cidade, floresta, Brasil, América do Sul, continente, oceano, planeta; e construíram conceitos e significados. Em seguida, uma nova questão foi colocada: será que eles conheciam todos os seus vizinhos? A partir daí iniciou-se uma “conversa” sobre quem são os vizinhos da nossa casa, do nosso município e do nosso País?

ATIVIDADE 5

Partindo das referidas conversas, na sala de Informática os alunos entraram no programa Google Maps⁵ e inseriram o nome da rua onde

4 A música “Oras Bolas” foi composta por Paulo Tatit e Edith Derdyk, do grupo musical Palavra Cantada. In: PERES, Sandra; TATIT, Paulo. CD Canções de brincar. São Paulo, Salamandra Studio, 1996.

5 Pelo Google Maps é possível acessar mapas on-line. Pertencente à empresa Google, tal recurso pode ser utilizado para localizar empresas locais, visualizar mapas e traçar rotas



moram e da escola para visualizar tanto os mapas quanto os trajetos que realizam para ir e vir de casa até a escola. Em seguida, imprimiram os referidos trajetos que percorrem todos os dias. Assim puderam observar melhor as ruas e os bairros por onde passam cotidianamente. Como atividade para casa, foi pedido que os alunos observassem o que existe na sua rua e criassem um desenho, com legenda, para mostrar aos colegas de sala quem são seus vizinhos (Figura 4). A noção de legenda foi explicada nesse momento, sem, contudo, relacioná-la com as legendas dos mapas.

Figura 4 – Ilustração com legenda de uma aluna de 9 anos



ATIVIDADE 6

Outra atividade desenvolvida com os alunos na sala de Informática foi iniciada com uma busca no site do Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos (CPTEC⁶). Em seguida foi realizada uma “conversa” sobre os tipos de clima presentes na localidade e região, sobre os tipos de roupas, de paisagens e atividades que são desenvolvidas nesses tipos de clima. Instigados a conhecer hábitos e costumes de crianças que vivem em localidades diferentes, fizeram uso do jogo *Vivendo em nosso*

de tráfego, dentre outros. Acesso em: <https://www.google.com.br/maps/>

6 Acesso em: <http://www.cptec.inpe.br/>

*planeta incrível*⁷. Além de desenvolver as atividades e “brincar” com o referido jogo, os alunos puderam ler e interagir com as seguintes histórias contidas no jogo: *Vivendo em lugares gelados*, *Vivendo em lugares muito quentes* e *Gente é diferente: que chapéu você usa?*. Por meio das “conversas” na sala de Informática, os alunos trocaram informações, refletiram sobre diferentes imagens e variadas atividades a respeito de como outras crianças vivem em diferentes partes do mundo que possuem o mesmo tipo climático da localidade delas e, também, de tipos climáticos diferentes.

ATIVIDADE 7

Finalizando as atividades, foi construída coletivamente pelos alunos uma maquete da escola e seu entorno. Vários materiais foram usados para a construção. A maquete foi exposta no pátio da escola para que outros alunos, professores, funcionários e familiares dos discentes pudessem ver.

Considerações finais

A prática pedagógica relatada pode ser considerada como um exemplo simples de ação didática que integrou diferentes professores e áreas do conhecimento escolar, mais especificamente a Geografia, a Língua Portuguesa, a Literatura e Arte, num projeto temático que objetivou, dentre outros aspectos, estimular os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental a refletirem sobre alguns elementos do espaço geográfico, ou seja, o espaço constituído pelo município paulista de Ribeirão Preto, para possibilitar maior conhecimento sobre seus próprios lugares de vivência. Tal prática foi desenvolvida em diferentes espaços educativos, dentro e fora da escola, e promoveu a utilização de diversas linguagens, dentre elas, a cartográfica, a poética, a musical, a textual e a pictórica.

7 “Vivendo em Nosso Planeta Incrível” é um jogo em CD-ROM da coleção “O Mundo da Criança”, da Editora Delta. Trata-se de um software para computador que consiste em histórias interativas, jogos, atividades e, também, sugestões para brincar fora do ambiente virtual.



A reflexão sobre a referida prática pedagógica apontou-nos para as dificuldades que o desenvolvimento de simples projetos temáticos que envolvem ações integradas entre diferentes professores pode apresentar nos modelos de escola que temos encontrado nas instituições de ensino brasileiras. Dentre elas, a ausência de materiais, de possibilidades para os professores planejarem coletivamente uma ação integrada, o currículo prescrito que impossibilita a inclusão de noções e conceitos da localidade e do cotidiano dos alunos, dentre outros aspectos. Por outro lado, alguns resultados ponderados pela equipe docente envolvida nessa prática pedagógica apontam os ganhos em termos de aprendizagens aos discentes e a motivação de todos os envolvidos. A motivação pode ser considerada como importante propulsora para que novos desdobramentos continuem a ocorrer na escola. Um deles se refere ao significado que a exposição da maquete significou para os familiares dos estudantes. A exposição ou “mostra” constante de produtos produzidos pelos alunos no intervalo das aulas, durante o recreio ou no final do período da aula indicou que pelo menos uma parte material do processo educativo pôde ser visualizada, indicando, inclusive, o quanto deve ter sido significativa a aprendizagem individual, que não pode ser materializada e exibida diretamente.

Entendemos que a reflexão posterior da ação educativa desenvolvida é mais um passo importante a ser dado pelos professores. Pouco usuais, os projetos temáticos tendem a ser finalizados sem a referida avaliação da equipe docente que participou do seu planejamento e execução. Assim como explicita o educador brasileiro Paulo Freire (2004): “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Neste capítulo defendemos que por meio da Geografia Escolar e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso pedagógico é possível o desenvolvimento de uma formação mais crítica frente ao mundo em que vivemos. A Geografia é um dos componentes curriculares que permitem a experiência humana na construção e transformação do espaço, “propiciando ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições” (CAVALCANTI, 2010, p. 20). Práticas pedagógicas com uso das



Tecnologias da Informação e Comunicação que envolvem o ensino de Geografia privilegiam novas maneiras de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades educativas e o uso de diversas linguagens em seu contexto escolar.

De acordo com Moran (1999), precisamos conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar a ele por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pela multimídia, pela interação on-line e off-line. Partir de onde o aluno está. Ajudá-lo a ir do concreto ao abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual (MORAN, 1999). Corroborando com essa perspectiva, a professora e formadora de professores para uso de tecnologias digitais na educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Andréa Lourdes Ribeiro, afirma que:

O desenvolvimento de tecnologias de comunicação e de informação e sua crescente utilização no contexto social nos remetem à necessidade premente de que a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a socialização das novas gerações, afinal, a educação é cobrada a comprometer-se com o desenvolvimento de competências para o uso da ciência e tecnologia, resolução de problemas e novos contextos. (RIBEIRO, 2016, p. 161).

Apesar dos avanços conquistados por professores e pesquisadores atuantes em inúmeras escolas com relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e à promoção de práticas pedagógicas mais inovadoras, consideramos necessário continuarmos buscando novas possibilidades educativas. Nesse sentido, a divulgação de práticas pedagógicas pautadas em diferentes linguagens, com vistas a trazer as vivências dos estudantes para dentro do processo de ensino-aprendizagem, é um convite a todos os que desejam ir além das práticas tradicionais.

REFEFÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Revista online Gestão Escolar**, 2011. Acesso em: 08 fev. 2016. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-falacaminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**. São Paulo: Editora Papirus, 2007.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

LASTÓRIA, A. A.C.; ASSOLINI, F.E.P. A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores. In: ASSOLINI, F.E.P.; LASTÓRIA, A. A.C. (Orgs.) **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto: COMPACTA, p. 19-26, 2010.

MORAN, J. M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios. **Palestra para o evento Programa TV Escola, Belo Horizonte e Fortaleza**, 1999. Acesso em: 08 fev. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>

_____, et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____, **Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. Revista Interações, São Paulo, 2000, vol. V, p. 57-72.

PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H.. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, A. L. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 159-174, 2016.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

VALENTE, J. A. **Informática na educação: conformar ou transformar a escola**. Perspectiva, Florianópolis, 1995, vol. 13, n. 24, p. 41-49.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

ELOIZA CRISTIANE TORRES – Professora associada do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina-PR. Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado/doutorado) e no curso de especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada, bacharel, mestre e doutora em Geografia pela Unesp de Presidente Prudente-SP. Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Maringá-PR, com estágio na Università Degli Studi di Genova-Itália. É coordenadora do Grupo de Estudos em Ensino de Geografia e Educação Ambiental (Geengea – UEL).

E-mail: elotorres@hotmail.com

JUSSARA FRAGA PORTUGAL – Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI/ Serrinha), na Área de Prática de Ensino de Geografia. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET/UNEB) e do Núcleo de Pós-graduação Gastão Guimarães. Licenciada em Geografia. Especialista em Supervisão Escolar e em Avaliação. Mestre e doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Realizou estágio de doutorado sanduíche no Programa de Pós-graduação em



Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Subprojeto PIBID Geografia – UNEB/Campus XI (2014-2018; 2018-2020) e Docente Orientadora Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica (2020-2022; 2022-2024). Líder do Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB). Sócia efetiva da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – (BIOgraph). E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

LÉIA APARECIDA VEIGA – Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado/doutorado) e no curso de especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada e bacharel em Geografia (UEL). Especialista em Análise Ambiental e Ciências da Terra (UEL). Mestre em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGEO-UEL) e Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (PPGEO-UEM). Realizou estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Estadual de Londrina (PPGEO-UEL). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Ensino de Geografia e Educação Ambiental (Geengea-UEL). E-mail: lveiga.geo@gmail.com



SOBRE OS/AS AUTORES/AS

AISLLAN DAMACENA SOUZA – Mestrando em Estudos Territoriais pela Universidade do Estado da Bahia (PROET/UNEB – Campus I), Especialista em Cidadania e Ambientes Culturais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/2019). Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus V/2017). Membro do grupo de pesquisa Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (GEO(BIO)GRAFAR/UNEB). Atualmente leciona Geografia no Colégio Ana Tereza, em Salvador/BA, onde é Professor Mestre Faixa Preta (Certificado pela Google for Education). Possui experiência com orientação de Iniciação Científica na Educação Básica, Ensino Híbrido e Metodologias Ativas da Aprendizagem. Tem interesse no desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da Geografia Cultural e do Ensino de Geografia, acreditando que os estudos nas respectivas linhas, além de se aproximarem de realidades mais concretas do cotidiano e ao mesmo tempo subjetivas deste, articulam-se e possibilitam pôr em prática os conhecimentos da ciência geográfica a serviço da sociedade.
E-mail: aisllan1@hotmail.com



ALEXANDRE VÍTOR DE LIMA FONSÊCA – Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Especialista em Planejamento Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP, pesquisador nas áreas de Prática de Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado, Metodologia do Ensino de Geografia, Cartografia Geral e Temática, Cartografia Escolar e Educação Ambiental, professor Associado do Centro de Ciências de Pinheiro/MA – Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
E-mail: alexandre.fonseca@ufma.br

ALAN GOMES DA SILVA – Estudante do curso de Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Atua em projetos de pesquisa na linha de ensino em Geografia junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Cidades (GEPGEC).
E-mail: alangosilva22@gmail.com

ALICE PEREIRA AGUIAR – Graduada em Letras – Português/Inglês, pela Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP) 2022. Foi bolsista no subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 08/2018 e 01/2020 e do projeto Residência Pedagógica, no período de 08/2020 e 01/2022. Participou do Grupo de pesquisa sobre Proformas Verbais, coordenado pelo Professor Doutor Vinicius Maciel de Oliveira. Atualmente, atua como ESL *teacher* na escola de idioma Cultura Inglesa.
E-mail: ap-aguiar@hotmail.com

ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO – Doutora em Geografia Física pela DG-FFLCH-USP (2012). Mestre em Educação pela FE-USP (2007). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2001). Professora Associada do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Possui experiência como professora das redes pública e privada dos ensinos



Fundamental e Médio. Atualmente é coordenadora de projetos pela FAPERJ e CNPq. Bolsista Jovem Cientista do nosso estado pela FAPERJ (2018-2022) e Procientista- UERJ (2021-2024). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (GEPGEC). Desenvolve pesquisas e atua na área de ensino de Geografia, principalmente, nos seguintes temas: Educação Geográfica, Formação de Professores, Currículo e Didática de Geografia.

E-mail: ana.sacramento@uerj.br

ANDREA COELHO LASTÓRIA – Livre Docente em Educação, na área de Ensino de Geografia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP – Universidade de São Paulo – USP. Pós-Doutorado em Didática da Geografia e História na Universidade de Oviedo – Espanha. Mestre e Doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro e em Pedagogia pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral. Professora Associada na USP, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da FFCLRP, na USP. Coordenadora o grupo de pesquisa “Estudo da Localidade de Ribeirão Preto – ELO”. Membro diretor do Fórum Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade – GEOFORO. Membro do Comitê de Educação do Instituto Panamericano de Geografia e História – IPGH. Membro da Rede Latinoamericana de Pesquisadores de Didática da Geografia – REDLADGEO.

E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

ANICE ESTEVES AFONSO – Professora do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação da UERJ desde 1994. Graduada pela UERJ (1988), com mestrado (1993) e doutorado (2015) em Geografia pela UFRJ, atua no campo de Educação Geográfica e Geografia Física, com ênfase em prevenção de riscos naturais e em dinâmica de canais fluviais em bacias hidrográficas urbanas. Atua também no ensino médio, no Sistema pH de Ensino, desde 1992.

E-mail: aniceafonso@gmail.com



CLEIDSON DA MOTA – Professor de Geografia do Colégio Estadual de Barrocas/BA. Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Campus XI – Serrinha. Pós-graduado em Ensino de Geografia pelo Instituto Superior de Educação Pró Saber (ISEPS). Pós-graduado em Geografia Física pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestrando no Programa de Pós-graduação Mestrado em Estudos Territoriais (PROET). Membro efetivo do Conselho Municipal de Educação do município de Barrocas. Professor Supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID / Edital 2018), subprojeto “Educação Geográfica: Diversas Linguagens, Formação Docente e Geografia Escolar”. Professor Preceptor Bolsista Capes do Programa de Residência Pedagógica, projeto “Formação Docente, Geografia Escolar e Educação Geográfica: Residência Pedagógica no Território Do Sisal”. Membro do grupo de pesquisa Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (GEO(BIO)GRAFAR).
E-mail: c_mota07@hotmail.com

CLÉZIO DOS SANTOS – Doutor em Ciências – Ensino e História de Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado em Geografia pelo Instituto de Geografia Romualdo Ardissonne da Universidad de Buenos Aires (IG/UBA). Mestre em Geociências (UNICAMP). Mestre em Geografia Humana, licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado II de Ensino de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DES/IM/UFRRJ). Professor permanente do Programa de Pós- graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ). Coordenador do Subprojeto PIBID Pedagogia IM/UFRRJ (2020-2022; 2022-2024). Coordenador e pesquisador do Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE/IM/UFRRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/UFRRJ/CNPq). Pesquisador do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente: Geografia e Ensino (GEIA/UFRRJ/CNPq). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Cartografia Escolar (UNESP/Ourinhos/CNPq). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia e em Cartografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática e Ensino de Geografia,



Cartografia Escolar, Ensino de Geociências, Formação de Professores e Estudos Ambientais.

E-mail: cleziogeo@yahoo.com.br

DAIANE PELUSO – Possui curso Técnico em Eletromecânica pelo SENAI (2014). Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Atuou como professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Paraná (2016). Tem experiência na área de Ensino e Geografia. Mestra pelo Programa de Pós – Graduação em Geografia Da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia – (LEG) e Linha/Grupo de Pesquisa– Ensino e Práticas de Geografia – (ENGEO), número do grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste.

E-mail: daiane_peluso@hotmail.com

DANIELA LIMA NARDI GOMES – Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/ USP), da Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Letras Licenciatura Plena, pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Atua como Professora e Coordenadora de Tecnologia Educacional no Ensino Fundamental I e II. Desenvolve Projetos Educacionais interdisciplinares com tecnologias de informação e comunicação. Pesquisadora do Grupo de Estudos da Localidade (ELO) da FFCLRP/USP, desde 2014. Cursando MBA em Gestão Escolar, pela Universidade de São Paulo (ESALQ/USP).

E-mail: danynardil@gmail.com

ELY MAKEISE ARAÚJO DOS SANTOS MARTINS – Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/ Campus XI). Foi bolsista de iniciação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto intitulado *Formação docente e Geografia escolar: Das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*. É especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Cândido Mendes. Mestranda no Programa de Pós-graduação– Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/ UNEB). É pesquisadora do grupo A Escrita da Ausência nas Literaturas



de Língua Portuguesa (UNEB/*Campus XIV*). Tem experiência na área de Ciências Humanas e Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens. Atualmente é professora de Geografia da rede pública e particular do município de Valente-Bahia.

E-mail: elygeo30@gmail.com

ERICK GOMES CONCEIÇÃO – Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (UNEB Campus V), Pós-graduando (especialização) em Estudos Culturais, História e Linguagens (Unijorge). Professor de Geografia da Escola Reitor Miguel Calmon (Sesi Retiro – Salvador/BA). E-mail: gomesrms@hotmail.com

GEAN SANTOS DE NOVAIS – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás (PPGeo-UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), vinculado à Linha Ensino e Aprendizagem em Geografia. Licenciado em Geografia (UNEB). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGEA/UFG) e do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (Nepeg/UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisa temas ligados ao ensino e à aprendizagem em Geografia e às temáticas físico-naturais.

E-mail: denovaisgean@gmail.com

HANILTON RIBEIRO DE SOUZA – Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB). Especialista em Desenvolvimento Regional Sustentável (UNEB). Licenciado em Geografia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa GEOREDE: Cartografia das (Geo)grafias experienciadas, ensinadas e aprendidas. Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (GEO(BIO)GRAFAR/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa A Cidade e o Urbano (UNEB). Professor Adjunto do Colegiado de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB Campus V), atuando na área de Estágio Supervisionado em Geografia. Professor de Geografia



do Ensino Médio no Colégio Estadual do Campo de Castro Alves (SEC/BA).

E-mail: hrsouza@uneb.br

IRANILDA SILVA LIMA FONSÊCA – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Especialista em Metodologia do Ensino da Geografia – UFMA, Especialista em Gestão Escolar – MBA – Rio de Janeiro, Professora de Geografia das Redes Municipais de Educação dos municípios de Pinheiro e Presidente Sarney/MA.

E-mail: iranilda.slf@hotmail.com

MANUELA EVANGELISTA DA SILVA – Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Territoriais (PROET), no Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I – Salvador. Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI – Serrinha. Membro do grupo de pesquisa Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores (GEO(BIO)GRAFAR), atuando nas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Práticas de Ensino e Diversas Linguagens. Bolsista CAPES.

E-mail: manuelaevangelista9@gmail.com

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA GORDIANO – Graduada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduada em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Cândido Mendes, mestranda em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED-UNEB), graduanda no curso de Pedagogia pela Centro Universitário Internacional UNINTER, participante do grupo de pesquisa A escrita da ausência nas literaturas portuguesa e brasileira. Professora do Colégio Estadual José Leitão.

E-mail: cidinhagordiano@hotmail.com

MARLI TEREZINHA SZUMILO SCHLOSSER – Docente adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – (UNIOESTE Campus



de Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão/PR. No Curso de Geografia, ministrou as disciplinas de Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I, Mídias e a Formação de Professores de Geografia, Metodologia do Ensino de Geografia I e no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia – nível mestrado e doutorado: Tópicos Especiais em Educação e Ensino de Geografia: Esquetes Para o Ensino de Geografia e Educação do campo. Professora Associada, Mestre e Doutora em Geografia. Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia – (LEG) e Linha/Grupo de Pesquisa– Ensino e Práticas de Geografia – (ENGEO), número do grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste.

E-mail: marlisch20@hotmail.com

LAYZA CRISTINA DE LIMA PAIVA – Graduada em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – FFP) – 2022. Pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional pela Anhaguera – 2022. Psicopedagoga com ênfase em deficiência intelectual/ autismo. Atuando em clínicas com crianças especiais.

E-mail: layzacristina16@gmail.com

LIA DOROTÉA PFLUCK – Docente adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Marechal Cândido Rondon), Curso de Geografia, ministrou as disciplinas de Prática de Ensino, Climatologia, Hidrografia, Geografia do Paraná. Aposentada. Mestre e Doutora em Geografia, área de concentração Análise Ambiental. Participou na implantação do Curso de Geografia e da Estação Climatológica. Participação no “Projecto Tecnologías Ecológicas aplicadas para contribuir a la disminución del riesgo aluvional en la Ciudad de Chilecito”. Publicou: Dos caminhos do Oeste do Paraná (século XIX-XX) para as trilhas do Ensino de Geografia; Vivências, Experiências e Relatos no/ do Ensino de Geografia; Marechal Cândido Rondon: o Município pela Geografia e pela História; O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense, Produção Didático-Pedagógica (Cadernos PDE); Mapeamento geo-ambiental e planejamento urbano.

E-mail: liafluck@yahoo.com.br



LILIAM ARAUJO PEREZ – Professora da rede pública de ensino da Secretaria Estadual do Estado do Paraná. Licenciada em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio (Faficop). Especialista em Análise Ambiental e Ciências da Terra (UEL). Mestre em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGEO – UEL).

E-mail: liliamparaujo@gmail.com

MARCOS VINICIUS DE OLIVEIRA – Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2022). Atuou como bolsista nos Programas de Iniciação à Docência – PIBID Geografia UENP e Residência Pedagógica Geografia UENP.

E-mail: estudosmarcosmvo.23@gmail.com

JULLY GABRIELA RETZLAF DE OLIVEIRA – Pós-Doutoranda em Ciência do Solo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (atual); Doutora em Agronomia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2015); Mestre em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento (UEL) (2008); Especialização em Análise Ambiental em Ciências da Terra (UEL) (2005); Licenciada em Geografia (UEL) (2004). Professora Adjunta C do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Tem experiência nas áreas de ensino de Geografia; ensino de temáticas físico-naturais; Educação Ambiental e Pedologia. Atua nos seguintes temas: ensino de Geografia; ensino de temáticas físico-naturais; Educação Ambiental e Educação em Solos. Líder do Grupo de Estudos e Práticas de Ensino de Geografia (Gepegeo). Coordenadora do Projeto de Extensão Solo na Escola UENP. Coordenou o Programa de Iniciação à Docência – PIBID Geografia UENP. Escritora de obras infantis que abordam o solo.

E-mail: jullyoliveira@uenp.edu.br





VOLTAR AO
SUMÁRIO

SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 302

Versão: E-book / Físico

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO
Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno
CEP 75.388-235 – Trindade/GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com

O desenho e a maquete de massinha
de modelar nas aulas de Geografia

Léia Aparecida Veiga

Eloiza Cristiane Torres

Liliam Araújo Perez

Os fanzines no ensino de Geografia
como recurso didático: (Geo)grafias
da baixada fluminense

Clézio dos Santos

Ensinar a Geografia com esquetes,
uma possibilidade didática

Daiane Peluso

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Primeiros passos pela Geografia:
"Onde eu nasci passa um rio"

Lia Dorotéa Pfluck

Aprendizagem geográfica por meio de
conceitos, categorias de análise
espacial e recursos imagéticos

Anice Esteves Afonso

Oficinas didáticas de cartografia na
formação continuada de professores
de Geografia em Pinheiro/MA

Alexandre Vítor de Lima Fonsêca

Iranilda Silva Lima Fonsêca

O ensino de Geografia e as TICs: para
além das práticas tradicionais

Daniela Lima Nardi Gomes

Andrea Coelho Lastória

Os textos que compõem esta obra acabam por se constituir como fios de saberes e fazeres geográfico-escolares que se alinham a proposituras formativas que repercutem uma natureza pedagógica orientada e planejada para as finalidades do processo de ensino: a aprendizagem. Essa observação frente à obra coloca em evidência os dizeres do professor Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, no sentido de que a prática docente exige, entre muitos aspectos, a rigorosidade metódica, pesquisa, reflexividade, criticidade e respeito aos saberes dos estudantes. Os processos didáticos desenvolvidos, mobilizados e impressos nestes escritos reverberam o esforço dos professores-pesquisadores em proporcionar situações geográficas escolares para abrir possibilidades de novas leituras e escritas de mundo pela Geografia.

Josias Silvano de Barros