

Ensino e Geografia

Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações

Teaching geography and geographical reasoning: between confrontations and resignifications

Darlan da Conceição Neves^I , Roberto Greco^I , Eduardo Donizeti Giroto^{II} 

^IUniversidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

^{II}Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

RESUMO

O artigo discute o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. Neste ensejo, preconiza-se como relevante a articulação do desenvolvimento do raciocínio geográfico com a produção de conhecimentos escolares, ambos se realizando de forma recíproca. A partir de uma abordagem teórico exploratória, o texto discute pontos considerados relevantes para o pensar geográfico na escola. A partir de autores como Massey (2008, 2017), Santos (2017), Gomes (2013, 2017), Martin (2016) Lacoste (2012) Bakhtin (2011) entre outros, buscou-se construir conexões entre um o objeto de conhecimento em uma situação concreta, as vozes sociais que o compõem, o recorte espaço-temporal, a apropriação do conhecimento geográfico e das diferentes linguagens para proceder o conhecimento de um fenômeno.

Palavras-chave: Raciocínio geográfico; Didática; Geografia

ABSTRACT

The article discusses the teaching-learning process in Geography classes. In this opportunity, the articulation of the development of geographic reasoning with the production of school knowledge is recommended as relevant, both taking place in a reciprocal way. From an exploratory theoretical approach, the text discusses points considered relevant for geographic thinking at school. From authors such as Massey (2008, 2017), Santos (2017), Gomes (2013, 2017), Martin (2016) Lacoste (2012) Bakhtin (2011) among others, we sought to build connections between an object of knowledge in a concrete situation, the social voices that compose it, the spatio-temporal cut, the appropriation of geographic knowledge and of the different languages to proceed to the knowledge of a phenomenon.

Keywords: Geographical reasoning; Didactics; Geography

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objeto discutir o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia na escola. Este texto está amparado pelas discussões realizadas por Santos (2017), Massey (2008, 2017), Lacoste (2012), Martins (2016), Gomes (2013, 2017) entre outros, a partir dos quais se propõe debater as seguintes questões: O que significa ensinar e aprender Geografia considerando como preponderantes o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a produção de conhecimentos na escola? Quais elementos são necessários e imprescindíveis para o pensar geográfico? Parte-se do pressuposto de que raciocínio geográfico e a produção de conhecimentos são duas dimensões indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem, sendo ambos (eles ou aqueles) dialeticamente construídos e fundados na vida real.

Esse texto estrutura-se da seguinte maneira: na primeira parte realizou-se uma discussão sobre pensar a realidade como fundamento ontológico para aprender Geografia na escola, situando a nossa realidade brasileira como forma primeira de entendimento. A segunda parte aproxima os autores indicados nesta introdução para pensar o processo de ensino-aprendizagem. O terceiro momento aprofunda a discussão a partir de quatro pontos, a saber: a escala do lugar como ponto de partida para o entendimento do problema socioespacial, o problema social em estudo a partir de um conjunto de elementos em relação, a apropriação e mobilização dos conceitos e princípios geográficos e apropriação de múltiplas linguagens. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 QUAL REALIDADE QUE IMPORTA NAS AULAS DE GEOGRAFIA NA ESCOLA?

Nas aulas de geografia na escola, muitos conteúdos estão postos, mas poucos, de fato, interessam para a formação cidadã, uma vez que tais conteúdos são

recortados, dissociados da realidade do aluno e desprovidos dos sujeitos que participam e constroem o espaço. Pior ainda, quando os sujeitos dos diversos temas são tratados como objetos, havendo a nominalização de situações concretas que apaga a vida que anima os fenômenos. Assim, nota-se que nesses materiais, as vozes sociais não são incluídas nos problemas que se defrontam na realidade brasileira. Desta forma o discurso de alguns textos escolares constrói uma narrativa sem sujeitos, que aparecem em porcentagens, em generalizações ou por meio das atividades que desenvolvem (NEVES, 2018).

Trata-se de uma representação que ainda persiste nas páginas dos livros didáticos de geografia e nas propostas curriculares em sua grande maioria: uma construção discursiva da generalização, da regionalização e da localização quantitativa e cartografada do território nacional que pouco auxiliam o aluno a operar os conceitos e princípios geográficos. Não são feitas perguntas geográficas para que o aluno possa interrogar a realidade e proceder à construção do conhecimento. Assim, cabe ao professor “humanizar” os conteúdos das aulas para situações concretas do cotidiano, preenchendo-os com as vozes sociais a fim de trazê-los para o entendimento do território e/ou do lugar.

Quer-se dizer que, em primeiro lugar, é preciso trazer as problemáticas de interesse da geografia escolar para o plano das situações concretas cotidianas, das vivências tanto dos alunos como daqueles que são tomados como objetos, os grupos sociais que aparecem nos livros escolares e nos currículos, mas que não falam de si no fenômeno. A ênfase dada em nosso texto, como se percebe, é dada aos homens e mulheres de carne e osso. Obviamente que não é necessário ficar apenas nessa dimensão; outras são igualmente importantes para a compreensão da realidade, uma vez que a articulação multiescalar dos fenômenos pode ser entendida como uma condição da natureza do conhecimento geográfico.

Normalmente quando se trabalha a urbanização do Brasil, estuda-se os elementos e aspectos gerais desse tema: a apropriação da parte leste do território nacional ou a dimensão do território, as grandes cidades e sua densidade

demográfica, a rede urbana, os fluxos entre as cidades etc. Em se tratando dos problemas socioespaciais esses são apresentados em narrativas generalizantes, embora pretendendo uma certa abordagem crítica, normalmente quando se diz: “a realidade nacional é excludente”, “comunidades estão em situação precária”. O que isso significa para o aluno? De todo modo não está errado, embora incompleto. Assim também são tratadas suas causas, como fatos dados. Quais são os mecanismos factuais que colocam comunidades inteiras em uma dada situação precária ou de vulnerabilidade? Aqui o qualitativo se sobressai, pois implica o aprofundamento da questão, a partir de um recorte espaço-temporal que dê maior visibilidade ao fenômeno.

Esse tema, o da urbanização, poderia receber um recorte mais próximo ou mais visível para o aluno, como por exemplo, entender como se dá a produção do espaço com todas as suas tensões e contradições na escala local, como se vê muito em grandes, médias e pequenas cidades, como também nas pequenas cidades, a apropriação pela especulação imobiliária do espaço urbano.

Essa perspectiva considera tanto a aprendizagem do conteúdo (urbanização), sua relação com situações concretas (a vida em sociedade) e a dimensão ético-ideológica do porquê aprender (formação da consciência espacial), isto é, qual a finalidade de se aprender o tema e como isso se relaciona com o viver em sociedade - relação com valores, ações e grupos sociais.

Neste sentido, entender como, por que, onde e para quem acontece podem ser considerados questionamentos básicos para identificar e problematizar situações, ações, sujeitos, processos. Essas questões iniciais servem para colocar o aluno em estado de desconfiança dos temas de estudo. E mais, trazer, no primeiro plano, as vozes dos sujeitos que participam da “espacialidade do fenômeno”, quer dizer, daqueles com os quais o fenômeno se realiza e interage, para serem analisadas, debatidas com os alunos e, a partir do que essas vozes expressam, sentem e vivem, problematizar de que espaço se está falando.

É uma lógica que, primeiro, evidencia que é num lugar concretamente situado onde as coisas acontecem e não num plano abstrato; segundo, pelo lugar chega-se ao território, quando se discute quem o acessa ou o controla; quais transformações são permitidas (mudanças no uso do solo urbano, no campo) e quais não são; quais imaginações geográficas podem ser pensadas ou concebidas (MASSEY, 2017) e quais memórias irão resistir às verticalidades globais. Por exemplo: por que desapropriar uma comunidade empobrecida para abrir passagem para uma linha de metrô, mas isso não acontece quando a área é dita nobre? Digamos que ambas as áreas já estão consolidadas há anos. É nesse sentido que se considera importante trazer as vivências cotidianas do acontecer socioespacial, das relações, evocar vozes e suas demandas, mapear outras situações semelhantes, compará-las, para compreender à espacialidade do fenômeno, à sua realidade concreta e singular.

Há uma questão que pode ser explorada nas aulas de geografia: a imaginação geográfica. Massey (2017) afirma que é preciso interrogar-se sobre as imaginações geográficas. Seriam, assim, essas imaginações com as quais operamos em nossas práticas socioespaciais. Então a autora considera que não se deve aceitar um pensamento superficial, mas exercer o questionamento. Em suas palavras:

O objetivo fundamental da educação - a ação de questionar, ao invés de aceitar um pensamento superficial - é particularmente poderoso quando o que está em discussão é a natureza de nossas imaginações geográficas. O ponto de expor as contradições geográficas mobilizadas nos debates sobre pessoas locais, migrantes, livre comércio, é que nem "local" e nem "global" é em si "bom", seja qual for a posição que se tome no espectro político. É necessário fazer a distinção entre o localismo dos subalternos e o localismo dos poderosos, e da mesma forma entre os globalismos (como o das corporações transnacionais ou dos poderes militares, mas também o do novo internacionalismo dos grupos indígenas ou dos sindicatos) (MASSEY, 2017, p. 37).

A partir dessa autora seria interessante, no exemplo dado, levantar o questionamento de quais imaginações geográficas levam os grupos hegemônicos a querer mudar a paisagem local com a construção de um condomínio fechado no

bairro. O que há nesse local que os interessa? O valor da terra? A localização? O público-alvo? Quais imaginações geográficas compõem ou constituem as práticas de seleção do espaço?

De igual maneira pode-se interrogar o porquê de os moradores não quererem a mudança de seu bairro. Quais imaginações geográficas compõem a vida desses sujeitos? Solidariedade, afetividade, coletividade? Práticas e ritos religiosos? Esse processo de investigação das imaginações pode ser uma porta que se abre para compreender para além do que mostra a paisagem.

Mais adiante, Massey (2017, p. 38) faz uma orientação interessante sobre a relação entre grupos sociais e a necessidade de compreender a geometria de poder das relações sociais. Assim argumenta: “é que só se pode considerar casos particulares em articulação às relações de poder em que estão inseridas. O que nós precisamos é de uma imaginação de espaço que incorpore as geometrias de poder que constroem este mundo altamente desigual”. Parece interessante então, não ficar apenas no lugar para entender as relações, mas compreendê-las através das escalas de ação dos sujeitos ou grupos sociais que produzem a dinâmica do lugar. Uma mente geográfica, como sugere a autora, deve pensar a coetaneidade das coisas, das pessoas, dos povos, dos países, ou seja, pensar as coisas sejam coexistentes e que constroem diferentes trajetórias.

A partir deste ponto de vista no processo didático, as relações vão surgindo e sendo problematizadas, à medida que as vozes vão apresentando demandas socioespaciais, a historicidade, assimetrias de poder em relação são reveladas, contradições, jogos políticos, interesses particulares, valores, crenças, conhecimentos, invisibilidades, subalternizações, que são o conteúdo da realidade objetiva. Essa é uma proposta que subverte a lógica generalista tradicional que tem sido sustentada no ensino de geografia na escola. Essa discussão será mais aprofundada na seção seguinte.

É pertinente resgatar as considerações de Lacoste (2012) sobre o saber geográfico na qualidade de conhecimento estratégico, considerando o ponto a

partir do qual um conhecimento que pode levar a pensar o espaço, suas tramas, relações, sua “espacialidade diferencial”. Nesse sentido, o espaço como um todo combinado e contraditório revela e expressa diversas imaginações constituintes das práticas cotidianas, da mesma forma que nas quais o espaço é pensado para existir de determinada maneira. É esse conhecimento geográfico mais interessante que sugere-se compor as aulas de geografia na escola.

O raciocínio geográfico como a forma de mobilizar esse conhecimento que olha para o real e se apropria dele, apresenta-se como uma condição do pensar geograficamente na escola. A lógica é partir do real concreto para apreender o abstrato, para produzir generalizações (COUTO, 2011), mas sem perder a singularidade dos eventos. É a leitura de mundo de forma intencional que se advoga (GIROTTTO, 2015). Leitura essa que pode partir do estudo de situações concretas, considerando as relações multiescalares entre sujeitos, entre o vivido e o concebido, entre tensões e lutas sociais.

Para desenvolver na escola o entendimento dessa multiplicidade de representações espaciais e encerrar essa seção, trazemos a voz de Lacoste (2012, p. 51).

O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde a evolução coletiva de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão. Isso é que deveria ser a razão de existir da geografia.

3 A REALIDADE CONCRETA COMO FUNDAMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ESCOLA

O que foi dito na seção anterior apresenta algumas implicações diretas sobre qual raciocínio geográfico se quer construir pelo e com o aluno na sala de aula, quais sejam: o que da realidade abordar (o recorte espaço-temporal do fenômeno); a escala de análise ou o movimento multiescalar que vai dar visibilidade ao

fenômeno; o conhecimento por meio das vozes em torno de um fenômeno (quem deve participar como sujeito de conhecimento da realidade, o recorte social?); a apropriação e mobilização dos conhecimentos geográficos; o uso e a apropriação de diferentes linguagens como forma de expressão, comunicação e organização do pensamento. Passemos a discutir esses pontos.

3.1 A escala do lugar como ponto de partida para o entendimento real do problema socioespacial

É preciso partir de situações concretas, próximas do aluno, no conjunto das realizações e experiências cotidianas. Mas isso não se limita a apenas ao que o aluno vê ou experiencia, mas o que coexistem em sua realidade. Aceitam-se suas acepções: primeiro, lugar como o centro das experiências intersubjetivas, isto é, onde se constroem identidades e se partilham sentidos em práticas; segundo, o lugar como território onde as relações entre o local e global produzem dinâmicas e relações tensas e contraditórias, nas quais atores hegemônicos e movimentos sociais e populares insurgentes e reivindicatórios atuam constantemente, produzindo apropriações, mudanças e ressignificações espaço-temporais. Embora pareçam dimensões distintas de compreender o lugar, ambas podem caminhar juntas a depender dos objetivos de ensino. Ressalta-se para isso, considerar todas as vozes sociais sobre um dado objeto de ensino e as implicações disso para a compreensão da realidade.

As vozes de que se fala são os sujeitos mesmos em suas situações de vivência e posições políticas assumidas no contexto da luta de classes. Em nosso exemplo sobre urbanização, as vozes a serem consideradas devem evidenciar a dialogia do tema em questão. Dito de outra maneira, os moradores, o poder público, as normas de uso do solo urbano, a iniciativa privada, os organizações não-governamentais, os especialistas, entre outros, devem compor o fenômeno da possível mudança da paisagem do bairro, para aproximar-se ao máximo das

questões do problema socioespacial. Aqui cabe a identificação de como cada uma dessas vozes, enquanto posições sociais e políticas, falam de si enquanto participam do e enunciam sobre o fenômeno local. O que cada uma dessas vozes irá dizer representará o conteúdo a ser problematizado em sala de aula, pois conhece-se o objeto pelo discurso alheio, enquanto elemento de mediação entre o sujeito e o mundo. Nesse sentido, é preciso sair do voo de águia e andar horizontalmente entre as pessoas, investigar as situações em seus acontences para compreender o fenômeno em sua concreticidade.

Callai (2009, p. 84) afirma que,

estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais e humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar.

Outra questão importante é o recorte espaço-temporal do objeto de conhecimento e sua relação multiescalar. O recorte escalar local busca, assim, dar uma certa visibilidade a um lugar, às pessoas que o constroem, a uma dada localização, a um problema, compreendendo que um feixe de relações se realiza para materializar uma certa espacialidade (GOMES, 2013), um movimento que mostra traços de uma totalidade dinâmica (SANTOS, 2017). “A escala é, portanto, o artifício analítico que dá visibilidade ao real” (CASTRO, 2002, p. 133).

A relação com outras escalas deriva primeiro de compreender qual a extensão e força dos sujeitos, grupos sociais ou instituições em ação. Segundo, de como o fenômeno está relacionado com outros lugares, pessoas, grupos sociais e instituições.

O mesmo fenômeno do exemplo dado (urbanização) poderia ser tratado em outra escala, com outro recorte de análise, mas aí, haveria a seleção de outros elementos para compor o objeto de estudo. Na escala nacional, por exemplo, ficaria inviável analisar a trama local; nesse sentido, ocorreria o apagamento de uma realidade vivida, dos protestos, das vozes, das memórias, pelo processo de escolha. A própria seleção dos sujeitos e ações seria outra, pois poderia ser

ênfatisada a ação do Estado brasileiro na promoção na habitação social: onde ocorre, porque ocorre, quais regiões são as mais beneficiárias e outras não; as condições da política habitacional como resultante de movimentos sociais ou de um projeto de governo. Aqui caberia muito mais um exercício de mapeamento e de investigação da extensão do fenômeno e da promoção da igualdade social pelo direito à moradia, ao uso digno da cidade.

O mesmo poderia ser dito de agentes imobiliários: áreas de atuação, jogos políticos, modificações de uso da terra, mercado financeiro e implicações locais etc. São todas possibilidades de recorte temático. Já em uma abordagem multiescalar para entrelaçar o fenômeno com a escala local, poderia ser feita uma investigação da qualidade local de tais habitações, sua localização com relação à cidade, posição no sítio urbano (centro, periferia, área rural, área de risco), ou seja, as implicações das localizações habitacionais para a vida dos moradores, em termos de distâncias ou mesmo a dinâmica própria de uma área verticalizada (consumo de água, energia, fluxo de trânsito, comércio local, aumento de preços, aparecimento de novos serviços) etc.

Concorda-se com Castro (2002, p. 134) quando diz que:

A seleção da escala pode prosseguir, em teoria, até o infinito dos pontos de vista possíveis sobre uma realidade percebida ou sobre uma realidade em projeto. Em todos os casos o resultado é aquele de um recorte da realidade percebida/concebida de acordo com o ponto de vista, com a escolha do nível da percepção/concepção. Portanto, a concepção de uma entidade espacial estabelecida como ponto de partida tem consequências fundamentais para a continuidade da percepção.

Em suma, a escolha da escala de análise define quem participa da compreensão do fenômeno no recorte analítico feito. É sempre um processo de escolha do professor. Mas, pela impossibilidade de abarcar sua totalidade, o recorte deve privilegiar a possibilidade do reconhecimento dessa totalidade, dentro de uma unidade. Nesse sentido,

cada recorte implicando de fato na constituição de “unidade de concepção”, que não têm necessariamente o mesmo tamanho ou a mesma dimensão, mas que colocam em evidência relações, fenômenos, fatos que em outro recorte não teria a mesma visibilidade (CASTRO, 2002, p, 135).

2.2 O problema social em estudo como um conjunto de elementos em relação: agentes, sistemas técnicos, processos sociais

O objeto de conhecimento precisa entrar em relação com diversos outros objetos. O caráter relacional dos objetos espaciais é condição para a produção do próprio entendimento geográfico, sendo-lhe um ponto nodal para compreender como a realidade se manifesta em seu caráter multiescalar e multidimensional (GOMES, 2017).

Como defendido por pesquisadores da área tanto do ensino como da ciência geográfica, localizar e relacionar são operações indissociáveis iniciais para explicar o porquê das localizações ou sistemas de localizações (GOMES, 2017; MARTINS, 2016). Onde se situa o fenômeno em investigação? Como se relaciona com demais objetos e ações? Como produz sua espacialidade? A relação é assim, uma dimensão constitutiva do próprio objeto em seu caráter espaço-temporal, sua concreticidade histórica.

Entende-se espacialidade a partir da perspectiva de Gomes (2013, p. 17) o qual diz que

A ideia de espacialidade aqui está sendo empregada no sentido de uma trama locacional associada a um plano, uma superfície ou volume. Espacialidade é o conjunto formado pela disposição física sobre esse plano de tudo que ele contém. Corresponde, assim, ao resultado de um jogo de posições relativas de coisas e/ou fenômenos que se situam, ao mesmo tempo, sobre esse mesmo espaço.

Acrescenta-se a essa espacialidade a participação das relações sociais, das ações e intencionalidades, porque se trata da relação sociedade e natureza, pois apenas as formas espaciais não dão conta de compreender o processo histórico do fenômeno. Assim, aceita-se também algumas colocações de Massey (2008, p. 151) sobre essa questão: “[...] a forma espacial abstrata em si não pode garantir nada sobre o conteúdo social, político ou ético das relações que constroem aquela forma. O que

está em questão é o conteúdo, não a forma espacial, das relações através das quais o espaço é construído". Nessa espacialidade é importante, assim, compreender os diferentes conteúdos sociais das formas espaciais, das relações sociais e suas conexões com outros lugares, compreendendo o período histórico-espacial como referência contextual.

Outra questão a ser considerada é a técnica como elemento que projeta sobre o território um certo agir por meio das "formas-conteúdos" revalorizadas, um certo estar ou movimentar-se no/com o espaço a partir de um sistema de redes. A técnica enquanto o meio que produz conexões e movimentos entre as formas espaciais, que possibilita a ampliação da ação no espaço, ou que o faz densificar-se e ganhar certa notoriedade perante outras realidades (SANTOS, 2017). Cabe então algumas perguntas problematizadoras: Quais técnicas estão sendo empregadas pelos agentes imobiliários para garantir e legitimar a existência e permanência de suas formas-conteúdo? Quais discursos fazem ecoar esse *ethos*: bem-viver, segurança, sustentabilidade, eficiência, localização? Aqui, a técnica assume dois dispositivos: materiais (conjunto de elementos físicos do objeto espacial) e discursivos (criação de consensos, representações e sentidos de realidade).

No dizer de Massey (2008), o espaço (e o objeto de estudo) é heterogêneo, composto de uma multiplicidade de relações que precisam ser negociadas. O acontecer do/no lugar precisa considerar as vozes e suas trajetórias. É possível passar pelo objeto de ensino sem tensionar as relações sociais que sua existência implica, sem dizer quem são os sujeitos que delas participam? Se assim for, qual ensino de geografia está-se construindo?

A relação pode acontecer entre o novo e o velho (SANTOS, 2017), entre a resistência e a imposição. Há sempre um caráter de interdependência de que o fenômeno participa e reproduz. Em nosso exemplo, qual a natureza da relação que está em evidência? Como deve ser construída a trama relacional entre o novo empreendimento imobiliário, com seu discurso modernizante, e os moradores locais com suas demandas históricas locais? Verticalidades e horizontalidades estão, nessa

relação, em constante atrito. Um querendo se globalizar e apresentar um novo e “melhor” status de bem viver na cidade, por querer “elevar o padrão” do bairro. Outro, por sua vez, quer manter garantido o direito de existir e resistir, e mais, de manter vivas imaginações, representações e sentimentos, ou simplesmente o “tempo lento” que lhe é característico.

Santos (2017) afirma que um conjunto de objetos técnicos participa da mudança do lugar e que isso implica em uma transformação da paisagem. Objetos estes que caracterizam interesses globais, na tentativa de promover o que o autor chama de espaços da globalização, uma lógica externa ao lugar. Nesse sentido, novas formas e conteúdos espaciais aparecem em um contexto atualizado tanto de valorização (a ideologia revestindo a forma espacial e na construção de novas relações sociais e com a natureza) quando da ação do capital nos lugares, apresenta, além de um tempo acelerado, uma racionalidade vertical no uso do território. Mas, como aponta o autor, tudo isso acontece com resistência, pois o lugar apresenta suas rugosidades e tensiona a implantação de ações externas.

Não caberia indagar a natureza e os termos das relações da urbanização atual, na escala local? Massey (2008) aponta para isso. E mais: não seria possível encarar o problema levantado da mesma maneira se a área fosse em uma comunidade quilombola, um terreiro, uma área de comunidade ribeirinha ou mesmo indígena. Talvez novos elementos deveriam ser considerados e outros excluídos. Logo, vê-se que, o mesmo fenômeno assume tantos elementos comuns como traços inteiramente diferentes.

3.3 Apropriação e mobilização dos conceitos e princípios, teorias e pesquisas geográficas

Já bastante discutido na literatura, os conhecimentos geográficos (conceitos, categorias, princípios, teorias etc.) compreendem um aspecto condicional para a operação do raciocínio geográfico, pois é a linguagem por meio da qual se busca

entender o mundo. É preciso trabalhar com questões metodológicas no processo de ensino-aprendizagem: saber fazer junto com o aprender.

O aluno ao se apropriar da linguagem geográfica, as operações mentais a partir de cada conceito e princípio “calibram” o pensamento em formação. Uma vez que esta linguagem tenha sido apropriada, o aluno pode produzir sua própria leitura do objeto de ensino. Todavia é preciso respeitar as diferentes formas e tempos de apropriação do discurso geográfico. É um processo progressivo, porém não linear nem unívoco. Isso tem implicações sobre o “como” ensinar. Conteúdos temáticos que normalmente aparecem em programas de ensino e nos livros didáticos precisam ser tomados de forma crítica, no sentido de que o uso indiscriminado de temas ou conteúdos preservados pela tradição geográfica precisar ser revisto sempre para fazer sentido nas aulas de Geografia, além de se ter clareza que nem tudo serve para a formação da cidadania.

As formas de ensinar-aprender precisam ser revisitadas para que o aluno aprenda a produzir seus conhecimentos sendo desafiado, para que haja sempre um certo problema inquietador para que, a partir do que ele já sabe, seja construído algo novo (REGO, 2014). Ressaltamos a proposição de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, como diz FREIRE (2018), isto é, o ato de aprender, mas também de ensinar, é um aprofundamento de conhecimento do mundo com método, método esse que possibilita que o aluno adquira um certo repertório cultural de práticas culturais internalizando-as, para que possa mobilizá-las no seu aprender e na sua leitura de mundo.

Nesse sentido, é sair do empírico em direção ao concreto transformado em forma abstrata pelo pensamento, mas sem perder o vínculo com a vida (COUTO, 2011, 2012). A mobilização de conceitos e princípios geográficos (sua estrutura e linguagem discursiva) permite ao aluno que ele entenda a realidade do fenômeno, não em sua aparência, mas em sua essência. Isso quer dizer que é possível passar da leitura superficial e ingênua para uma leitura metódica (FREIRE, 2018), em articulação com o conhecimento geográfico. O trabalho

didático-pedagógico parte da realidade empírica para conhecer aquilo que a princípio não é possível captar.

O discurso geográfico possibilita a instrumentalização de conhecimentos, dados e formas de pensar e organizar os materiais necessários para o entendimento do objeto de ensino e sua ressignificação. Algumas perguntas precisam ser bastante específicas e pôr os objetos em relação para se tornarem geográficas: Onde está o objeto? Por que ele está onde está? Quais as implicações de sua localização? A quem interessa a sua localização? Quais técnicas foram empregadas no seu acontecer? Quais discursos e ideologias sustentam as ações empreendidas? Como e por que os objetos espaciais são valorizados?

Os trabalhos produzidos pela pesquisadora Lana Cavalcanti caminham na direção de fazer vários questionamentos a fim de rever a prática docente e a produção de conhecimentos escolares. Uma questão central de seu interesse é a produção de conhecimentos a partir da confrontação dos conhecimentos cotidianos dos alunos em interação com os conhecimentos científicos. Em seu texto de 2005, a autora ressalta, a partir da obra de Vigotsky, questões importantes ao se debruçar sobre a “apropriação dos significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da reação dialógica” (CAVALCANTI, 2005. p. 199-200).

Do ponto de vista de suas referências para a elaboração desta proposição, a perspectiva vigotskyana assumida, vê o aluno como sujeito ativo e produtor de conhecimentos, detentor de um certo saber como resultado de suas experiências; o professor como mediador da relação aluno-conhecimento, aquele que propicia um ambiente favorável à aprendizagem. Ou conforme a perspectiva dialógica o sentido é produzido na relação entre sujeitos em seus contextos de vida e existência. Ou seja, a negociação de que fala Cavalcanti (2005) está na relação do aluno com o conhecimento científico e com a voz do professor que vai apresentar questões e direcionar o olhar, mas respeitando seu aluno, ao mobilizar o discurso científico geográfico.

É aceitável que se leia a paisagem local tensionada pela ação do novo, mas a localização e a identificação dos objetos espaciais são movimentos incompletos para a apreensão da realidade concreta se apenas ficar nisso. Se a identificação é o primeiro passo a percorrer, em seguida, é preciso questionar o porquê das mudanças, das permissões, das formas de controle e acesso de determinados espaços, quem os “autoriza” existir ou não. É o conhecimento geográfico na forma de discurso anterior dos que já estudaram o fenômeno, que elucida as questões que foram levantadas na sala de aula para construção do conhecimento.

Princípios, conceitos, teorias e vozes sociais permitem avançar na leitura do fenômeno, no reconhecimento de que o não dito da paisagem precisa ser revelado, na forma de conhecimento dialogizado, isto é, aquele que é produzido na relação entre os sujeitos, entre teorias, entre conceitos. Esse conhecimento que nasce da relação entre o professor e aluno enquanto escolar precisa revelar os objetivos do processo didático, as diferentes maneiras de elaboração e uso das linguagens. É nesse sentido que a relação dialógica entre a experiência do professor e do aluno se unem para formar um saber compartilhado que sugerem interpretações comuns, embora particulares.

Esses conhecimentos escolares que nascem dessa relação dialógica poderão ser capazes de revelar memórias, conflitos, acordos, tensões, permanências das coisas que estão no espaço sendo produzidas, valorizadas, significadas de modo específico. Relacionar linguagens, conhecimentos e escalas é uma questão que atravessa a dimensão do saber escolar enquanto aquele produzido pelos e para os sujeitos.

3.4 Apropriação de múltiplas linguagens

Que a linguagem cartográfica é constituinte do fazer geográfico isso é inquestionável. Mas aqui quer-se ampliar o conceito de linguagem para sua manifestação em gêneros discursivos, enquanto “um conjunto relativamente estável de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). A linguagem, assim, é o discurso

em ação que apresenta um estilo, uma forma composicional e um conteúdo temático que lhe são próprios.

O conceito de gêneros do discurso desenvolvido por Bakhtin reflete sobre as diversas formas que a linguagem pode ser mobilizada para agir, comunicar, expressar, organizar o pensamento em práticas materiais da comunicação discursiva. Outra questão discutida pelo autor é a historicidade das formas de dizer e como estas organizam práticas sociais.

É possível apresentar um certo conhecimento geográfico a partir de diferentes linguagens e de gêneros do discurso, sejam eles verbais ou não-verbais. Isso amplia as possibilidades de diferentes materiais para o trabalho docente e para que o aluno participe de diferentes (multi)letramentos ou se apropriar de diferentes linguagens e gêneros discursivos em práticas escolares.

Conhecer e saber mobilizar as formas, o conteúdo e o estilo de cada gênero potencializa o aluno enquanto sujeito criador e produtor de sentidos. Ao mesmo tempo em que esses gêneros são fontes da historicidade das práticas da comunicação discursiva, eles também permitem que o aluno tenha contato com a própria diversidade social de linguagens, pois cada gênero nasce e se desenvolve ou mesmo multiplica-se a partir das diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011).

As esferas de que fala Bakhtin (2011) são os campos de atuação das atividades que são desempenhadas em toda a sociedade: jornalística, artística, política, educacional, a linguagem cotidiana, a religiosa e mais recentemente pela incorporação da tecnologia digitais a todas essas etc., são fontes inesgotáveis de formas particulares de práticas sociais de interação discursiva. Nesse sentido, mobilizar e praticar gêneros é materializar os novos conhecimentos escolares.

Esse contato que o professor pode promover visa também estender a oportunidade de entender que os projetos discursivos sobre as coisas da realidade humana possuem um sentido, um projeto discursivo que apresenta um conjunto de intenções sobre a realidade. Assim, mais do que se apropriar desses diferentes

gêneros, é preciso ensinar os alunos a saber interpretá-los, sempre na desconfiança metódica da busca pelo não dito do discurso em atividades materiais específicas.

Como dito, gêneros organizam práticas sociais (BAKHTIN, 2016; MACHADO, 2017), dos quais derivam ações. É possível ser afetados por diferentes por gêneros do discurso, como também podemos mudar a sua forma de utilização e composição. É possível misturá-los e produzir coisas novas e autorais.

No exemplo sugerido é possível trabalhar o tema da urbanização via condomínio fechados pelo trabalho com panfletos desses empreendimentos, uma perspectiva em que se escolhe entender como as empresas imobiliárias agem por tais materiais para promover seus produtos boca a boca, mão a mão como realizado por NEVES (2020). Ou pode-se optar pelo trabalho com leis, decretos e documentos, ou seja, gêneros oficiais, provenientes da esfera institucional sobre programas habitacionais. Ou mesmo a partir da pesquisa de campo, utilizando entrevistas, produção de relatórios e apresentações orais ou audiovisuais sobre o que foi construído.

Todos esses gêneros discursivos, primeiro, possuem uma forma particular de articular as diferentes linguagens, sendo assim, é um trabalho de metalinguagem compreender a função de cada um desses gêneros em suas esferas de produção discursiva e como podem ser aproveitados nos trabalhos da sala de aula em atividades de linguagem (SCHNEUWLY, 2004) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Segundo, é possível trabalhar o fenômeno em si, contudo a forma como esse objeto de conhecimento é apresentada nesses diferentes gêneros, o que revela o projeto discursivo de sujeitos, grupos ou instituições particulares. Esse procedimento, acredita-se, faz parte dos multiletramentos, o saber ler criticamente os materiais didaticamente concebidos em suas esferas de produção. O aluno aprende a ler e interpretar o fenômeno desde a ótica do discurso alheio, ao mesmo tempo em que se mantém vigilante sobre essa forma particular de discurso que projeta o objeto (ROJO; BARBOSA, 2015).

Assim, reclama-se que precisa ser considerado um conjunto de representações simbólicas que situa a linguagem como esteio por meio do qual o aluno vai se apropriar e organizar suas operações mentais (REGO, 2014). Ou seja, a historicidade do uso das linguagens em gêneros discursivos como forma de agir no e sobre o mundo.

A proposta de apropriação de diferentes linguagens de gêneros do discurso advém da preocupação de introduzir diferentes práticas sociais da qual a linguagem é um elemento constitutivo. Dito de outra maneira, cabe a escola proporcionar que seu aluno tenha contato com um repertório cultural múltiplo e diversos de diferentes atividades de linguagem, com o objetivo de promover novos multiletramentos. E em um contexto de relevante produção multissemiótica de textos (ROJO e BARBOSA, 2015), da qual as linguagens verbal e não-verbal constituem a grande maioria desta produção, formar leitores desse “oceano imagético” aparece como uma tônica para agir no mundo atual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se que o Ensino de Geografia é um processo complexo que demanda um conjunto de ações didático-pedagógicas para construir, junto com o aluno, uma forma geográfica de pensar a realidade. Nesse sentido, recorreremos ao longo do texto a alguns autores da Geografia que pensam a prática de conhecimento da realidade.

No primeiro momento, discutimos a realidade como fundamento do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que este processo precisa estar embasado em situações concretas, considerando pessoas, grupos sociais, a natureza das relações do lugar, como forma de apreensão do fenômeno. Destacamos a pertinência de considerar diferentes imaginações geográficas que atuam nas práticas em diferentes situações.

O texto foi ilustrado pelo exemplo da mudança da paisagem como forma de materializar os argumentos teóricos, tomando a produção de um condomínio

fechado como forma de relacionar teoria e prática. Essa ação recorre da necessidade de compartilhar com os colegas professores e professoras que materiais do cotidiano podem ser utilizados para o trabalho docente nas aulas de Geografia na escola.

Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento do raciocínio geográfico acompanha a produção do conhecimento geográfico escolar, sendo um afetado e condicionado pelo outro, de forma de dialética e complexa. Para essa discussão, estipulamos quatro pontos que foram considerados relevantes, a saber: o lugar como ponto de partida; a relação que o objeto de conhecimento estabelece com outros fenômenos, com pessoas e lugares; a apropriação dos conceitos, princípios geográficos e de vozes sociais; e, por fim, a apropriação de diferentes linguagem e gêneros discursivos, compreendendo-os como o material simbólico produzido culturalmente com os quais a consciência espacial do aluno vai sendo formada, pois todo conhecimento é apresentado por linguagens, discursos em materiais culturais concretos produzidos em situações concretas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução de Paulo Bezerra. Prefácio de Tzvetan Todorov. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011. 476 p.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

CASTRO, I. E. de. O problema da escala. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C; CORREA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES** [online]. 2005, v. 25, n. 66. Acesso em: 20 Setembro 2021, p. 185-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. *In*: CAVALCANTI, L. de S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). **Produção de conhecimento e pesquisa no ensino de geografia**. – Goiânia. Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 27-44.

- COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. *In*: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-96.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018. 143 p.
- GIROTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/233>.
- GOMES, P. C. da C. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- GOMES, P. C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. BRAIT, B. (Org.). **BAKHTIN: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008, p. 151-166.
- MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é geografia em pensamento? Rio de Janeiro, **GEOgrafia** - Ano. 18 - Nº37 - 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i37.a13758>.
- MASSEY. D. A mente geográfica. **GEOgraphia**. Niterói, Vol.19, No 40, 2017, p. 36-40. Versão em português realizada por Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira.
- MASSEY. D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2015.
- NEVES, D. da C. **Discurso sobre desastres naturais em uma coleção didática de geografia**. 2018. 1 recurso online (131 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331774>.
- NEVES, da C. D. GÊNEROS DISCURSIVOS, CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: aproximações teórico-metodológicas a partir de folders de condomínios fechados. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 641–660, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i19.716. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/716>. Acesso em: 6 jul. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROJO, R. H. R; BARBOSA J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola, 2015. 150 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 4. ed. 9. reimp. São Paulo, Edusp, 2017.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In.*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *IN.*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-80.

Contribuições de autoria

1 – Darlan da Conceição Neves (Autor Correspondente)

Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra, Professor da Rede Pública de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-5917-4169> • dneves1987@gmail.com

Contribuição: Escrita – Primeira redação, Investigação, Metodologia

2 – Roberto Greco

Doutor em Ciências Naturais

<https://orcid.org/0000-0001-8137-4386> • robertogreco01@yahoo.it

Contribuição: Escrita: revisão e edição

3 – Eduardo Donizeti Giroto

Doutor em Geografia (Geografia Humana)

<https://orcid.org/0000-0002-9870-6188> • egiroto@usp.br

Contribuição: Análise formal | Validação

Como citar este artigo

NEVES, D. C.; GRECO, R.; GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e14, 2022. Disponível em: 10.5902/2236499467759. Acesso em: dia mês abreviado. ano.